L. S. VIGOTSKI

OBRAS COMPLETAS

Tomo Cinco

Fundamentos de Defectologia

EDUNIOESTE

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Reitor Alexandre Almeida Webber
Vice-Reitor Gilmar Ribeiro de Mello

Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná

EDUNIOESTE

Conselho Editorial

Aparecida Feola Sella
Greice Castela Torrentes
Sanimar Busse
Eurides Kuster Macedo Júnior
Fabiana Regina Veloso
Rose Meire Costa
Jair Antonio Cruz Siqueira
Rafael Andrade Menolli
Kátia Fabiane Rodrigues
José Carlos da Costa
Cláudia Barbosa
Flávio Pereira
Susimeire Vivien Rosotti de Andrade
Eduardo Nunes Jacondino
Marta Botti Capellari
Geraldo Emílio Vicentini
Carla Lilliane Waldow Esquivel
Luís Daniel Giusti Bruno
Dartel Ferrari de Lima
Valderi Pacheco dos Santos
Carla Maria Schmidt
Roberto Saraiva Kahlmeyer Mertens

Equipe

Aparecida Feola Sella
Diretora

Greice Castela Torrentes
Editora-Chefe

Vanessa Raini de Santana
Revisora

Renato A. Lima
Estagiário

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

ABEC BRASIL
Associação Brasileira de Editores Científicos

FUNDAÇÃO ARAUCÁRIA
Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná

L. S. Vigotski

Obras Completas

Tomo Cinco

Fundamentos de Defectologia

Tradução: Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE)
Revisão da tradução: Guillermo Arias Beatón

Equipe de tradutores/PEE

Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*)
Dorisvaldo Rodrigues da Silva
Elisabeth Rossetto
Enio Rodrigues da Rosa
Ivã José de Pádua
Jane Peruzo Iacono
Jomar Vieira da Rocha (*in memoriam*)
José Roberto Carvalho
Lana Mara Gomes
Loraine Alcantara
Lucia Terezinha Zanato Tureck
Luzia Alves da Silva
Patricia da Silva Zanetti
Vandiana Borba Wilhelm
Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva

© 2022, EDUNIOESTE

Revisão
Clarice Cristina Corbari e Vanessa Raini de Santana

Revisão Técnica da Edição em Português
Guillermo Arias Beatón

Capa e Diagramação
Lohana Larissa Mariano Civiero

Ficha Catalográfica
Helena Soterio Bejio

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

V691o Vigotski, Lev Semionovich
Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia. / Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). — Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.
488 p.

ISBN: 978-65-87438-31-3
PDF convertido do livro impresso
Modo de acesso:
https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=186

1.Educação especial. 2. Pessoas com necessidades especiais. I. Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). II. Título.

CDD 21. ed. 371.9
CIP-NBR 12899

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio CRB-9ª/965

Edunioeste - Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR
Telefone: (45) 3220-3026
Home Page: www.unioeste.br/editora
E-mail: reitoria.edunioeste@unioeste.br

Impressão e Acabamento
Gráfica da Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Rua Universitária, 1619 - Jardim Universitário - CEP 85819-110 - Cascavel-PR
Telefone: (45) 3220-3118
E-mail: unioeste@hotmail.com

DISTRIBUIÇÃO GRATUITA
OBRA PUBLICADA COM RECURSOS DO MEC/SESu/UNIOESTE

L. S. Vigotski

Obras Completas

Tomo Cinco

Fundamentos de Defectologia

Título original da obra: *Asnovi defektologuii*. Obras Completas. Tomo Cinco.

Tomado da edição em russo da Editorial Pedagoguika, Moscou. 1983.

Redator principal: A. V. Zaporozhet

Equipe de redação:
T. A. Vlasova
G. L. Vigotskaia
V. V. Davidov
A. N. Leontiev
A. R. Luria
A. V. Petroski
A. A. Smirnov
V. S. Jeliemiendik
D. B. Elkonin
M. G. Yaroshevskii

Secretário de Redação: L. A. Radzijovskii
Tradução: Lic. Ma. del Carmem Ponce Fernández

Revisão técnica da edição cubana:
Dr. Guillermo Arias Beatón
Lic. Alicia Santaballa Figueredo
Lic. Santiago López Mena
Lic. Rafael Bell Rodríguez
Lic. Cándida Herrera Pino
Lic. Caridad González Meriño
Lic. Víctor D. Llorens Treviño
Lic. Inés M. Bárcena Gallardo
Lic. Leovigildo Ortega Rodríguez
Lic. Ma. Del Carmen Neira Carballo
Luis A. Oviedo García
Celsa Cárdenas Toledo

Edição: Prof. Carmen Romero Alemán
Desenho: María Elena Gil McBeath
Correção: Marlén Sardiñas Álvarez

Primeira reimpressão, 1995
Segunda reimpressão, 1997

© Ministerio de Educación, 1989
© Editorial Pueblo y Educación, 1989

ISBN: 959-13-0361-0 (Obra Completa)
ISBN: 959-13-0362-9 (Tomo V)
ISBN ESPANHA: 84-599-3410-1
IMPRIME: S.S.A.G., S.L. – Madrid (Espanha)

EDITORIAL PUEBLO Y EDUCACIÓN
Ave. 3ra. A No. 4605 entre 46 y 60,
Playa, Cidade de Havana.
Cuba. CP 11300.

Sumário

9 Apresentação dos tradutores
13 Nota dos tradutores
17 Nota da editora
19 Apresentação da edição cubana

PRIMEIRA PARTE: QUESTÕES GERAIS DA DEFECTOLOGIA

29 Problemas fundamentais da defectologia
69 O defeito e a compensação
91 Princípios da educação de crianças com defeitos físicos
109 A psicologia e a pedagogia da criança com deficiência

SEGUNDA PARTE: PROBLEMAS ESPECIAIS DA DEFECTOLOGIA

141 A criança cega
161 Princípios da educação social das crianças surdas
179 O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso mental
207 A infância difícil
223 A moral *insanity*
227 A dinâmica do caráter infantil
243 A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal

TERCEIRA PARTE: OS PROBLEMAS LIMÍTROFES DA DEFECTOLOGIA

255 O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo
263 Os fundamentos do trabalho com as crianças com atraso mental e com defeitos físicos
271 Os postulados fundamentais do trabalho de investigação pedológica na esfera da criança difícil
283 O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito
313 Prólogo ao livro de J. K. Zweifel: Estudo das particularidades da conduta e da educação dos surdos

317 Prólogo ao livro de E. K. Gracheva: A educação e o ensino da criança com atraso mental profundo
329 O problema do atraso mental
361 O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil
443 Discursos, comunicações e outros trabalhos

457 Epílogo
477 Referências

Apresentação dos tradutores

A Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) é uma das primeiras universidades brasileiras a criar programas para apoio ao acesso e à permanência de pessoas com deficiência no ensino superior, conforme anuncia Silveira Bueno (2002). Trata-se do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais, também chamado de Programa de Educação Especial (PEE).

Historicamente, pode-se dizer que o PEE nasceu em virtude de uma demanda social, na medida em que as pessoas com deficiência foram transpondo barreiras no campo educacional e o ingresso na Unioeste tornou-se um objetivo possível. Assim, desde 1997, o programa procura atender a essa demanda, por meio de ações que buscam o acesso e a permanência dessas pessoas no ensino superior. Com formato *multicampi*, vinculado à Pró-Reitoria de Extensão (Proex), o PEE desenvolve projetos de ensino, pesquisa e extensão, voltados à área da educação especial.

Os desafios de um programa dessa natureza têm sido assumidos por um coletivo, que conta também com participantes das entidades da sociedade civil e governamentais, inclusive do Fórum Municipal em Defesa dos Direitos das Pessoas com Deficiência, de Cascavel (PR). A característica marcante do PEE é a articulação com os movimentos sociais das pessoas com deficiência no âmbito regional de abrangência da Unioeste.

Jovens e adultos com deficiência, fortalecidos por sua participação no Fórum Municipal e nos eventos do PEE, prestaram vestibular, cursaram/cursam graduação e pós-graduação, cursos de especialização, mestrado e doutorado. Alguns deles atuaram na própria Unioeste como docentes. É essa realidade que a teoria de Vigotski explica! Contribuir para a possibilidade de constituição de outro olhar sobre os sujeitos da educação especial. É desejo do PEE ao publicar esta obra.

Ressalta-se a implantação de vários projetos e ações de ensino e extensão, como as Bancas Especiais no Concurso Vestibular, e ainda a presença de intérpretes de Libras nas salas de aula da Unioeste, a produção de textos digitalizados para acadêmicos cegos, a instalação de Comissão Interna de Acessibilidade e muitas outras ações, que impulsionaram a superação de visões a-históricas e do modelo biológico da deficiência.

Formou-se o grupo de estudos Educação da Pessoa com Deficiência na Perspectiva de Vigotski, no interior do qual nasceu a necessidade da tradução da obra *Fundamentos de Defectologia*, que constitui o Tomo Cinco das *Obras Completas* de Lev Semionovich Vigotski, edição cubana em língua espanhola, da Editorial Pueblo y Educación, em sua segunda reimpressão (1997) a partir da tradução do original russo – *Asnovi defektologuii* – por Maria del Carmen Ponce Fernandéz. Para uma leitura compreensiva da obra de Vigotski, não poderíamos deixar de mencionar as categorias teóricas consideradas fundamentais na obra desse autor e que constituem o referencial teórico-metodológico do grupo de pesquisa anteriormente nominado: em primeiro lugar, o conceito de história, que traz como matriz de referência o materialismo histórico dialético; e, em segundo lugar, elementos decorrentes que constituem o cerne da obra de Vigotski: o social e o cultural.

A partir dessa perspectiva epistemológica, entendemos que Vigotski contribui para a compreensão do desenvolvimento do ser humano, partindo do pressuposto de que o indivíduo se constitui como sujeito por meio de um processo permanente de interações compartilhadas e que seu desenvolvimento é concebido à luz das inter-relações e das circunstâncias culturais, sociais e históricas. É possível identificar, no pensamento desse autor, um movimento de significativas mudanças na concepção de sujeito e no reconhecimento de uma educação que contemple esse sujeito em sua globalidade e complexidade.

Além desses motivos, o interesse pelo pensamento vigotskiano reside na necessidade de apreensão dos pressupostos, em que se encontra o movimento de ruptura com o modelo de exclusão social e anúncio de uma consciência fundamentada no respeito às diferenças, uma vez que o sujeito proposto é um sujeito sistêmico, interligado ao meio onde se encontra inserido. É esse sujeito que estudamos. E procuramos compreender que sua constituição se realiza na perspectiva de interações e movimentos construídos no decorrer de toda sua história.

Nesse contexto, sem reduzir o ser humano às determinações sociais, mas considerando também as características orgânicas, Vigotski enfatiza que a gênese da constituição é histórico-cultural e reputa a cultura como parte integrante da natureza do ser humano e como categoria central de uma nova concepção do desenvolvimento psicológico do homem.

Assim, podemos afirmar que as proposições de Vigotski constituíram importante vertente teórica, por conceber que os processos psicológicos têm sua natureza situada no âmbito das relações culturais, socialmente mediadas; portanto, nesse sentido, considera o ser humano como essencialmente social e histórico, que, nas relações com os outros, em uma atividade intermediada pela linguagem, constitui-se como sujeito concreto. O autor desloca o olhar, anteriormente voltado somente ao aluno e a suas próprias condições individuais e internas de desenvolvimento, para o campo das relações sociais nos quais esse aluno está inserido. Fornece-nos uma visão de sujeito que não se resume a suas incapacidades, mas que é dotado de possibilidades.

Há que se mencionar a relevância desta tradução para a formação de professores, tanto para os acadêmicos da disciplina de Fundamentos da Educação Especial, do curso de Pedagogia da Unioeste, quanto para os professores da Educação Básica, principalmente para aqueles que vêm buscando fundamentação teórica consistente que oriente a atuação pedagógica com os alunos incluídos em suas turmas escolares, ou que se dedicam a essa área de estudo. Confirmamos isso nos cursos de formação e nas orientações aos professores da Rede Estadual de Ensino do Paraná, participantes da área de Educação Especial do Programa de Desenvolvimento da Educação (PDE), e que fundamentaram na psicologia histórico-cultural seus projetos de intervenção na escola. Seus relatórios têm comprovado a relevância e a pertinência dessa fundamentação teórica.

Este trabalho de tradução considera dois aspectos fundamentais: o conhecimento dos pressupostos epistemológicos que embasam a teoria de Vigotski; e, principalmente, o respeito, em alguns casos, aos conceitos e termos originais utilizados pelo autor quando produziu seus textos no início do século XX. Embora tenhamos atualizado termos e expressões que não implicassem em alteração de sentido, reiteramos que, ao propormos essa difícil e extensa tarefa, esses dois aspectos foram os norteadores de todo o trabalho. Portanto, os conceitos e termos seguem os preceitos originais que caracterizam a obra.

Acreditamos que a tradução desta obra pode contribuir para o leitor brasileiro ressignificar seu olhar sobre a concepção de deficiência; e o professor, sobre sua prática pedagógica. Esta tradução é resultado de um trabalho coletivo, compromissado com a ampliação

e o aprofundamento de estudos sobre a educação de pessoas com deficiência. Temos a satisfação de compartilhá-la com os profissionais da Educação e de outras áreas afins, bem como com outros públicos interessados na temática.

Nota dos tradutores

Completados 22 anos de atuação do PEE, diversas pesquisas, com os mais variados temas sobre pessoas com deficiência, foram realizadas na instância da graduação e da pós-graduação *stricto* e *lato sensu*. É dentro desse contexto apresentado que a tradução do Tomo Cinco das *Obras Completas* de Vigotski, *Fundamentos de Defectologia*, precisa ser inserida e compreendida.

Vigotski realizou seus estudos em um momento histórico específico, para atender a necessidades também específicas da Revolução Russa. A obra desse autor representou um processo revolucionário de rupturas com a educação tradicional das pessoas com deficiência. Não obstante os quase cem anos que separam a obra de Vigotski dos nossos dias, ela continua sendo revolucionária e, por isso mesmo, ainda representa um importante instrumento no combate às consequências sociais da deficiência.

É necessário esclarecer que a história desta tradução nasce da participação da professora Lucia Terezinha Zanato Tureck no Congresso de Pedagogia, em Cuba, em 2001. Posteriormente, a própria professora traduziu o texto "A criança cega", cuja leitura instigou e despertou o interesse por outros escritos da mesma obra. Constituiu-se, então, o grupo de pesquisa Educação da Pessoa com Deficiência na Perspectiva de Vigotski, com a finalidade inicial de estudar a obra.

Além das dificuldades com a língua (espanhol cubano), o grupo estava também diante de novos e complexos conceitos que precisavam ser devidamente compreendidos e apropriados. Nesse processo, descobriu-se que um dos principais estudiosos da obra de Vigotski, aqui no Brasil, é o professor Newton Duarte. Feito o contato e logo depois aceito o convite, o professor Newton esteve reunido com o grupo, em algumas ocasiões, a fim de discutir sobre conceitos do construto teórico da obra vigotskiana.

Foi, portanto, diante dessas conversas e reflexões que o grupo teve, pela primeira vez, a ideia de traduzir a obra com intenção de publicação. Ficava claro o material valioso que precisava ser colocado à disposição de outras pessoas também interessadas nas pesquisas de Vigotski. O trabalho de tradução, balizado por muito diálogo e discussões, serviu como fundamentação teórica para a compreensão da concepção do defeito

em uma perspectiva científica, sendo base para a atuação profissional e em outros espaços sociais. A partir desse momento, abriram-se duas importantes frentes de articulação: a) conseguir autorização do detentor dos direitos autorais da obra; b) viabilizar recursos financeiros para a publicação.

A partir de 2010, a equipe do PEE buscou apoio para estabelecer contato com familiares de Vigotski, por meio da Embaixada da Rússia, em Brasília. Conseguiu-se contato com a senhora Elena Kravtsova. Posteriormente, para estabelecer interlocução com a Editorial Pueblo y Educación, de Havana, que detinha os direitos autorais da edição cubana, em articulação do PEE com a Reitoria e a Direção do *Campus* de Cascavel, um membro do grupo do PEE obteve autorização do Ministério de Educação de Cuba para a tradução e publicação da obra. Os recursos financeiros para impressão foram alcançados pelo PEE por meio da participação em editais do MEC/SESu para o desenvolvimento de projetos. Esta tradução está inserida nesses editais. Posteriormente, convidou-se o professor Guillermo Arias Beatón, que fez parte do grupo de revisores técnicos da edição cubana da obra *Fundamentos de Defectologia*, do russo para o espanhol cubano, para participar de discussões coletivas com os membros do grupo do PEE e com a Equipe de Edição da Edunioeste, em Cascavel, e para realizar a revisão da tradução.

Essa trajetória de apropriação de conhecimentos tem a finalidade de socializá-los às pessoas com deficiência e ao conjunto dos professores da Educação Básica, com a certeza de que a difusão desses conhecimentos contribuirá significativamente para o repensar de práticas pedagógicas.

Essa difusão também contribuirá para que se reflita sobre a concepção de deficiência e sobre as possibilidades do vir a ser dos sujeitos com defeitos orgânicos. Espera-se que essa sólida fundamentação teórica contribua para o reconhecimento da condição das pessoas com defeitos que vivem, percebem e sentem no seu dia a dia a supercompensação. Esta tradução serve de apoio ao conjunto dos professores que, subsidiados por este referencial teórico, formarão outros profissionais, os quais não verão no defeito somente o menos, as limitações; mas, nas palavras do próprio Vigotski, "a força motriz para o desenvolvimento".

Agradecemos aos familiares de Vigotski que apoiaram este trabalho, na pessoa da Senhora Elena Kravtsova; aos membros do Ministério de Educação de Cuba, por cederem os direitos autorais para esta publicação;

ao Ministério da Educação Brasileiro, pela disponibilidade dos recursos financeiros; à Reitoria e à Direção de *Campus* de Cascavel, por apoiarem institucionalmente; à direção da Editora da Unioeste, que buscou as formas institucionais e técnicas para que esta tradução pudesse ser publicada.

E esta é a nossa história, e temos muito orgulho de fazer parte dela! É a história da Unioeste, dos membros do PEE e das pessoas com deficiência, todos envolvidos na tradução.

Cascavel, Paraná, dezembro de 2019.

Nota da editora

Todo trabalho de edição de livros em uma editora universitária requer atenção no processo de tramitação das obras. Talvez o mais complexo e mais exaustivo seja o trabalho de revisão. Quando se trata de tradução, pode ser acrescida a expectativa com relação à máxima aproximação com o original. E, ainda, há expectativa do conhecimento e da sensibilidade não só do tradutor, mas também do revisor. Transformar enunciados da língua original, de modo que o leitor possa compreendê-los em sua língua materna, não é tarefa simples.

A metamorfose da linguagem já indica que a tradução nunca é idêntica ao original, pois não se trata de transferir ou substituir palavras ou expressões. Diante de impasses linguísticos e culturais, a tradução representa esforço duplamente envidado. Quando estão envolvidas questões de ordem conceitual e essas exigirem relativa prudência com ambiguidades e projeções de aceitação teórico-metodológica, a escolha vocabular pode gerar uma série de leituras e releituras.

Neste projeto de tradução da obra *Fundamentos de Defectologia*, de Lev Semionovich Vigotski, especialistas foram consultados durante as revisões parciais e ainda nas revisões finais. Houve esforço redobrado da Equipe de Edição da Edunioeste, pois cada detalhe decorrente da tradução exigiu reuniões e acertos que seguissem linha de conduta vinculada à política editorial, respeitadas as expectativas dos tradutores, integrantes do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), e ainda do revisor da versão final, professor Guillermo Arias Beatón. É importante mencionar que o professor Arias Beatón presidiu a Cátedra L. S. Vigotski da Faculdade de Psicologia da Universidade de Havana e integrou o grupo responsável pela revisão técnica da tradução do russo para a edição cubana da obra, em língua espanhola. Desse modo, chegou-se a um consenso, à unanimidade na parceria que se criou na dinâmica de todo o trabalho, tendo em mira a maneira mais adequada para decisões a serem adotadas.

De forma geral, temos uma obra que trata de tema deveras importante, que diz respeito à educação das pessoas com deficiência. Vigotski estabelece que uma educação adequada contribui para a constituição humana

por meio de inter-relações culturais, históricas e sociais. Essa concepção vigotskiana precisa ser amplamente divulgada a toda a sociedade, não só brasileira, mas também mundial. Nesse âmago da contribuição social, a obra tem relevo marcante e ainda faz ressurgir o encanto de um clássico. Constituinte da base teórica essencial do desenvolvimento da educação em geral, trata-se da tradução da obra *Fundamentos de Defectologia*, Tomo Cinco das *Obras Completas* de Lev Semionovich Vigotski, da edição cubana em língua espanhola, da Editorial Pueblo y Educación, em sua segunda reimpressão (1997) traduzida do original russo *Asnovi defektologuii* para a língua espanhola, por Maria del Carmen Ponce Fernandéz. A tradução para o português representa empreendimento coletivo, de causa, de expectativas, realizado pelo PEE/Unioeste.

Trata-se de um guia desse particular clássico para o português, que assume seu lugar como essência teórica que percorreu a gênese bielorrussa vigotskiana e os encantos da cultura cubana. A partir dessa navegação, há margens cristalinas interculturais, às quais se somam o processo editorial e ainda amplo espectro de atenção ao original, o que define escolhas de ordem lexical principalmente. Entre elas, merece destaque o cuidado com relações de sentido devidas a escopos sociais e mesmo teórico-culturais do português. Por isso, enfatizamos o tom de tradução, que se vincula a momentos históricos, o que envolve termos e expressões, nesse âmago, também devidos. Enfatizamos a necessária dosagem de leitura para o momento atual.

Aparecida Feola Sella
Diretora da Edunioeste

Clarice Cristina Corbari
Editora-Chefe da Edunioeste

Apresentação da edição cubana

O pensamento psicológico de Lev Semionovich Vigotski é amplamente conhecido por nossos especialistas de psicologia, pedagogia, neurofisiologia, neurologia, psiquiatria e outras ciências afins. A primeira obra editada em nosso país, *Pensamento e linguagem*, em 1966, serviu para começar a conhecer as profundas, cultas e inovadoras concepções psicológicas e pedagógicas de Vigotski.

Posteriormente, por seus discípulos e eminentes homens de ciência, Leontiev, Luria, Elkonin, Bozhovich, Vlasova, pôde-se desenvolver ainda mais o conhecimento adquirido, nessa oportunidade e em uma dimensão nova, ampliada e confirmada pelo trabalho científico (posterior a sua morte) realizado por coletivos de investigadores da Faculdade de Psicologia de Moscou, do Instituto de Psicologia Geral e Pedagogia, do Instituto de Educação Pré-Escolar e do Instituto de Defectologia, entre outros.

Ainda que conheçamos de forma mais direta a obra psicológica de Vigotski, não ignoramos que seu trabalho científico e teórico supera os limites dessa ciência, e um exemplo disso é seu lugar destacado no desenvolvimento de uma defectologia ou pedagogia especial científica e com uma base marxista-leninista.

O livro que apresentamos, *Fundamentos de Defectologia*, é uma mostra significativa do que assinalamos. Esse livro foi publicado em 1983, como parte integrante das obras completas de Vigotski, editadas em seis volumes pela Editorial Pedagógica e preparada para sua publicação por seus discípulos e seguidores: Zaparozhet; Vlasova; Vigodskaia; Davidov; Leontiev; Luria; Petroski; Smirnov; Jeliemiendik; Elkonin; Yaroshevskii.

Esta obra constitui um genuíno expoente das características do autor como cientista de uma ampla cultura bibliográfica, uma sólida base conceitual marxista-leninista da natureza, da sociedade e do homem, e uma visão e projeção teórica e prática que o coloca mais em nossos tempos e no futuro que em seu presente e em seu passado.

Os trabalhos de Vigotski publicados neste livro constituem a base teórica essencial do desenvolvimento da pedagogia especial científica. Vigotski, a partir de uma sistematização ampla e profunda dos trabalhos de autores como Stern, Adler, Pavlov, Bejterev, Werner, Biriliev, Troshin e

outros muitos, conseguiu reunir o mais positivo e progressista de tudo o que se escreveu no princípio deste século acerca de crianças com deficiência e sua educação. Do mesmo modo, elaborou uma orientação psicológica e pedagógica do processo de educação dessas crianças que, em nossos dias e, sem dúvida, no futuro, manterá sua vigência.

Da mesma forma que na psicologia, Vigotski, na pedagogia especial, opôs-se às tentativas de biologizar as concepções sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência que existiam e existem, e chegou a estabelecer que a deficiência não é tanto de caráter biológico, mas social, enfatizando, dessa forma, que o insuficiente desenvolvimento que se observa nas pessoas com algum tipo de defeito deve-se essencialmente à ausência de uma adequada educação, baseada em métodos e procedimentos especiais, que permitam um desenvolvimento semelhante ao de crianças normais.

Vigotski assinalou: "O cego e o surdo estão aptos para todas as facetas da conduta humana, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação reduz-se somente à substituição de umas vias por outras para a formação de nexos condicionados". Em outra parte de seu trabalho, Vigotski assinala: "A cegueira, como um fato psicológico, não é, em absoluto, uma desgraça. Converte-se em uma desgraça como fato social". Conclui sua concepção da seguinte forma: "Decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social".

Essas concepções fundamentais de Vigotski levaram-no a postular que a educação de crianças com deficiência não se diferencia da educação das crianças normais; que os primeiros podem assimilar os conhecimentos e desenvolver habilidades de maneira semelhante à de seus contemporâneos. Não obstante, é imprescindível investigar e utilizar métodos, procedimentos e técnicas específicas para alcançar esse desenvolvimento. Essa ideia central sobre as crianças com deficiência permite-nos colocar Vigotski como um precursor das concepções otimistas que, acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência, ganham cada dia mais partidários no mundo de hoje.

Na década de 70, no livro *Educação especial*, editado pela Unesco, enfatiza-se a necessidade de um enfoque otimista como uma das tendências atuais mais importantes da educação das crianças com deficiência. Consequentemente a essa concepção, encontra-se a forte crítica que Vigotski faz à escola especial existente atualmente, assinalando que é uma

instituição que abusa da "pedagogia terapêutica", ao não permitir que a educação especial tenha um amplo enfoque social. Vigotski postula que a educação especial deve ser subordinada ao social, deve estar coordenada com o social, incorporada organicamente ao social. Tudo isso em objeção à escola especial que marginaliza a criança, que a isola do meio, das relações com seus contemporâneos; à escola que não se vincula com a vida e a prática; em resumo, que afasta a criança da sociedade. Como parte da avaliação da escola especial soviética de então, inclui-se a crítica à não coeducação das crianças com deficiência, prática muito própria da escola especial nessa época.

Resumindo sua avaliação crítica sobre a escola especial, assinala, muito acertadamente: "A escola não notou o lado saudável e o válido na criança. Isso foi herdado da escola especial europeia, que, por suas raízes sociais e por sua direção pedagógica, é totalmente burguesa, filantrópica e religiosa". Essa orientação criticada por Vigotski lamentavelmente subsiste ainda em muitos países capitalistas e em vias de desenvolvimento, onde se atendem às crianças com deficiência nas mal-denominadas escolas especiais, as quais realmente constituem guetos, asilos e instituições fechadas que confinam e cuidam de crianças com deficiência, tal como ocorria em nosso país antes do triunfo da Revolução. Essa ordem de coisas na organização e o conteúdo da educação especial levam Vigotski a formular a ideia de que as crianças com deficiência devem ser educadas de forma mais semelhante à das crianças normais e, inclusive, educadas conjuntamente, o que ajuda o desenvolvimento psíquico e físico e a compensação e correção dos defeitos.

Por essa razão, a educação especial, tanto em Cuba como no resto dos países socialistas, faz parte do Sistema Nacional de Educação; são escolas como qualquer outra quanto à organização, estrutura e formas de trabalho, vinculadas estreitamente com a vida, com a comunidade, com a prática social, para criar as estreitas relações de crianças com deficiência com as demais crianças e com as organizações pioneiras[1], nas atividades recreativas, culturais e desportivas; em resumo, com toda a vida social.

[1] N.T.: As organizações pioneiras – na versão em espanhol, *organizaciones pioneriles* –, como a Organización de Pioneros José Martí (OPJM), agrupam crianças e adolescentes para, conjuntamente com a família e a escola, contribuir para desenvolver nos escolares o interesse pelo estudo e o sentido de responsabilidade social, assim como o amor à pátria e aos povos do mundo. Também organizam e desenvolvem atividades desportivas, culturais e recreativas, além de promover qualidades morais, tais como o sentido da honra, a modéstia, o valor e a solidariedade.

A verdadeira educação especial é aquela que se orienta para alcançar a total e plena integração social das crianças com deficiência.

A escola especial que se caracterize por uma estreita relação com a comunidade, onde os alunos estejam vinculados com todas as formas de vida social, com seus contemporâneos, e não estejam em zonas separadas ou isoladas, e onde se ministrem os conhecimentos essenciais e iguais aos que recebem as demais crianças, é uma escola especial autêntica e desenvolvedora.

Um postulado teórico essencial, desenvolvido por Vigotski, é todo o relacionado com a compensação, a qual, assinalava, devia ser uma compensação social do defeito e não simplesmente biológica, opondo-se, dessa forma, a que a compensação se alcance somente a partir do desenvolvimento do ouvido e do tato etc., mas a partir da complexa dinâmica e condições inter-relacionadas em que se apresenta a vida material, no meio da qual se educa a criança. Por exemplo: o tato no sistema da conduta do cego e a visão no surdo não desempenham o mesmo papel que nas pessoas que veem e ouvem normalmente; os deveres do tato e da visão com respeito ao organismo e suas funções são outras.

A compensação do defeito é produzida por uma via indireta muito complexa, de caráter social e psicológico em geral; não se trata de o cego ver por meio dos dedos, do tato, mas de formar mecanismos psicológicos que permitam, por essa via, compensar a falta da visão.

Por essa concepção, nova em sua época, Vigotski postulou:

> Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não é capaz de cumprir inteiramente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado.

Essas ideias e concepções têm dado lugar a importantes trabalhos na área da neuropsicologia e da neurofisiologia, realizados por Luria, Anojin e outros, que têm permitido a explicação desse fenômeno a partir da formação de complexos sistemas funcionais.

A análise de caráter biológico e social do defeito leva Vigotski a estabelecer um conceito extremamente importante para organizar e dirigir de maneira mais acertada o trabalho com esse tipo de aluno. Referimo-nos

ao conceito de defeito primário e secundário, o qual postula que o defeito primário é o que resulta do caráter biológico: a perda da visão e da audição, a lesão na criança com atraso mental etc.; e o defeito secundário refere-se às consequências que, no desenvolvimento da criança, podem ser produzidas pelo defeito primário e pela falta de educação adequada desde os primeiros momentos. Por isso, em sua obra, Vigotski assinala: "Está claro que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida fatos sociais, mas o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos por si mesmos, quanto suas consequências sociais".

No plano do desenvolvimento intelectual e da compensação dialética da relação entre desenvolvimento e ensino, as concepções de Vigotski, como já se tem assinalado, constituem uma noção fundamental e que proporciona à pedagogia e à defectologia uma base teórica que lhes permite orientar o processo de ensino e a educação em um sentido construtivo e progressista.

Em particular para a educação das crianças com deficiência, proporciona-se uma formulação teórica acerca de um dos problemas essenciais que manteve e tem mantido, em alguma medida, nos últimos tempos, a educação especial com uma orientação pessimista sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência. Como já se mencionou, cada vez mais se incrementa o número de partidários de que esse tipo de aluno tem múltiplas possibilidades de desenvolvimento de suas qualidades psíquicas e de sua personalidade em geral; as concepções de Vigotski, inquestionavelmente, apresentam sólida base para explicar esta orientação em oposição à anterior.

Vigotski, partindo da concepção geral de que, no desenvolvimento das crianças com deficiência, atuam as mesmas leis gerais que no desenvolvimento das demais crianças, explica a relação da aprendizagem com o desenvolvimento a partir da teoria da zona de desenvolvimento proximal, a qual lhe permite uma orientação mais efetiva e verdadeiramente desenvolvedora para a educação especial e uma perspectiva mais positiva e otimista para a escola especial.

As concepções essencialmente revolucionárias, isto é, a compreensão de que a aprendizagem antecede o desenvolvimento, a oposição a sua biologização e a insistência de não apenas descobrir as etapas que compreende, mas também encontrar as leis e o mecanismo que explicam

o complexo e dinâmico desenvolvimento das crianças e, em particular, das crianças com deficiência e difíceis de educar, levam Vigotski a realizar uma análise crítica da pedologia, ciência que, nestes tempos, dedica-se ao estudo da criança e de seu desenvolvimento, mas que não conseguiu constituir-se como uma disciplina científica e autêntica acerca desse importante aspecto da ciência psicológica.

Referindo-se à pedologia, Vigotski escreveu:

> Uma grande quantidade de pessoas trabalha na aplicação prática da pedologia aos problemas da vida, mas provavelmente em nenhuma parte a separação da teoria e da prática dentro da mesma esfera científica resulta tão grande como na pedologia. Os pedólogos medem e investigam as crianças, fazem os diagnósticos e prognósticos, dão as prescrições; porém, ainda ninguém tratou de definir o que é o diagnóstico pedológico, como é necessário fazê-lo e o que é o prognóstico pedológico.

Vigotski também critica fortemente a concepção de que as crianças com deficiência eram potencialmente pessoas delinquentes e criminosas. Para Vigotski, se a criança com deficiência é bem-educada e integrada socialmente, ela pode ser um cidadão útil e plenamente ajustado às exigências da sociedade.

A importância da educação pré-escolar constitui outro dos postulados formulados por Vigotski sobre as perspectivas e a orientação que deve ter a educação das crianças com deficiência, o qual constitui uma das características fundamentais dos sistemas de educação especial nos países socialistas e em vários outros países capitalistas desenvolvidos e países em vias de desenvolvimento.

Vigotski se opôs às explicações místicas e divinas da origem das deficiências e sua predeterminação fatalista por ser obra do "criador". Também formulou as bases de uma metodologia complexa para o desenvolvimento da linguagem oral nos surdos e postulou a necessária inter-relação entre a linguagem oral, a datilologia, a leitura labiofacial e a utilização ao máximo dos resíduos auditivos, dando ênfase à utilidade que resultava da aquisição da linguagem oral pelos surdos e a formação da necessidade real de estes estabelecerem a comunicação com os demais por essa importante via.

Nesse sentido, assinalou:

> É necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja-lhe necessária e interessante, e a mímica, não interessante e inútil. O ensino deve orientar-se pela linha dos interesses infantis, e não contra eles. Devemos converter os instintos das crianças em seus aliados, e não seus inimigos. É preciso criar a necessidade da linguagem humana geral; dessa forma, aparecerá a fala.

Indiscutivelmente, esses critérios e pontos de vistas teóricos de Vigotski, contidos nos trabalhos publicados neste livro, sobre a pedagogia especial, identificam-no como um dos pensadores mais claros e progressistas nessa área e convertem-no em um precursor das conquistas e da evolução em direção a formas de trabalhos mais otimistas acerca da educação das crianças com deficiência, garantindo, assim, o mais efetivo cumprimento do fim fundamental da educação especial em nossos dias: conquistar a integração social total, plena e ativa das pessoas com deficiência.

Esta obra, que hoje colocamos nas mãos de nossos professores e de pessoal de direção e técnicos em geral das escolas especiais, centros de diagnósticos e orientação, institutos de aperfeiçoamento educacional, institutos pedagógicos e do organismo central do Ministério da Educação, constitui um passo importante para aperfeiçoar ainda mais o trabalho que vimos realizando no sentido de conquistar uma atividade educacional e investigativa com as crianças com deficiência mais ampla, profunda e científica e que nos permita enriquecer teórica e praticamente o sistema de atenção e educação desse tipo de aluno.

Direção de Educação Especial

PRIMEIRA PARTE

QUESTÕES GERAIS DA DEFECTOLOGIA

Problemas fundamentais da defectologia

Introdução: Problemas fundamentais da defectologia contemporânea[2]

1

Faz pouco tempo que toda esta esfera de conhecimento teórico e do trabalho científico prático que denominamos convencionalmente com o nome geral de *defectologia* era considerada uma espécie menor de pedagogia, algo assim como se separa, na medicina, a cirurgia menor. Nessa esfera, todos os problemas estabeleceram-se e solucionaram-se como problemas quantitativos. Com toda a razão, Krünegel[3] (1926) constata que os métodos psicológicos mais difundidos de investigação da criança anormal[4] (a escala métrica de Binet[5] ou o perfil de Rossolimo[6]) fundamentam-se em uma concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil complicado por um defeito. Com a ajuda desses métodos, determina-se o grau de

[2] Este texto foi elaborado sobre a base da comunicação feita por Vigotski na Seção de Defectologia do Instituto de Pedagogia Científica adjunto à segunda Universidade Estatal de Moscou. Foi publicado no livro *Trudy vtarova gasudarstvennava* Universitieta Masvi (Moscou, 1929, t. 1). Ao apoiar-se na teoria dialética materialista sobre o desenvolvimento, Vigotski define a defectologia como uma área do conhecimento sobre a variedade qualitativa do desenvolvimento das crianças anormais, a variedade de tipos de desenvolvimento e, sobre esta base, traça as tarefas teóricas e práticas fundamentais que se estabelecem para a defectologia soviética e para a escola especial.

[3] Max Krünegel (?). Ao estudar o nível de desenvolvimento da mobilidade nas crianças com atraso mental, aplicou o esquema métrico da capacidade motora de Ozeretski.

[4] N.T.: Os termos "criança anormal", "criança com defeito", "criança débil mental" e "criança inválida", entre outros utilizados ao longo da obra, fazem parte da terminologia utilizada na época em que Vigotski escreveu. Optamos, na maioria dos casos, pela fidelidade a essa terminologia, para garantir intervenção mínima no texto fonte.

[5] Alfred Binet (1857-1912), psicólogo francês. Interessou-se pelas questões da oligofrenia, fundamentou os princípios do trabalho com as crianças com atraso mental. Foi um dos primeiros que, junto com Simon, elaborou o sistema das metodologias de teste para a medida do nível do desenvolvimento mental das crianças e o estudo das diferenças individuais. Vigotski avaliou, com base em uma crítica objetiva, esse sistema puramente quantitativo da metodologia e indicou seu valor limitado de diagnóstico, já que o sistema pode garantir a solução de tarefas apenas negativas; "a seleção das crianças pelas particularidades negativas".

[6] Gregory Ivanovich Rossolimo (1860-1926), destacado médico psiquiatra e neuropatologista russo-soviético. Trabalhou também na área da psicologia infantil e da defectologia. Para o estudo das particularidades psicológicas individuais das crianças, elaborou a metodologia dos chamados perfis psicológicos. Vigotski menciona essa metodologia na análise crítica dos diferentes tipos de métodos quantitativos de estudo da psicologia infantil.

redução do intelecto; porém, não se caracteriza o próprio defeito e a estrutura interna da personalidade originada por ele. Atendendo aos critérios de Lipmann[7], esses métodos podem ser denominados de medições, mas não de investigação de talento (*Intelligentmessangen*, mas não *Intelligentprüfungen*) (LIPMANN; BOGEN, 1923), já que eles determinam o grau, não o gênero e o tipo de talento (LIPMANN, 1924).

Isso também é correto com relação a outros métodos pedológicos de estudos da criança com defeito, não só aos métodos psicológicos, mas também aos que abarcam outros aspectos do desenvolvimento infantil (anatômico e fisiológico). Aqui, a escala e o volume são as categorias fundamentais da investigação, como se todos os problemas da defectologia fossem os problemas das proporções e toda a diversidade de problemas estudados pela defectologia fossem incluídos em um esquema único: "maior-menor". Na defectologia, começou-se a medir e contar antes de experimentar, observar, analisar, dividir e generalizar; a descrever e a determinar de forma qualitativa.

A defectologia prática também tem escolhido este caminho, mais fácil, do número e da medida, e tem-se tratado de considerá-la como pedagogia menor. Se, na teoria, o problema resumiu-se ao desenvolvimento quantitativamente limitado e reduzido nas proporções, então, na prática, como é natural, tem-se estabelecido a ideia de ensino reduzido e lentificado. Na Alemanha, o mesmo Krünegel e, entre nós, Griboiedov[8] defendem com justiça a ideia de que "é necessário revisar os planos de estudos e os métodos de trabalho em nossas escolas auxiliares[9]" (GRIBOIEDOV, 1926, p. 98), já que "a redução do material de estudos e o prolongamento do tempo de seu estudo aprofundado" (GRIBOIEDOV, 1926, p. 98), isto é, as particularidades puramente quantitativas, constituem, até o momento, a diferença característica da escola especial.

[7] Otto Lipmann (1880-?), psicólogo alemão e psicotécnico partidário da teoria da capacidade especial. Vigotski destaca que, em oposição aos métodos quantitativos propagados, Lipmann estabeleceu a ideia da caracterização qualitativa da idade intelectual da criança, o que é extremamente importante do ponto de vista do processo de compensação. Vigotski também apresenta os postulados de Lipmann relacionados com o problema do intelecto prático ao analisar o conceito de capacidade geral.

[8] Adrian Serguevich Griboiedov (1875-?), defectólogo soviético, diretor do Instituto de Investigação Infantil de Leningrado, autor de uma série de trabalhos sobre o ensino e a educação das crianças na escola especial. Vigotski critica seus pontos de vista sobre a criança com defeito.

[9] N.T.: Escolas auxiliares referem-se a escolas especiais.

A concepção puramente aritmética da soma de defeitos é um aspecto característico da velha defectologia e que se faz antiquada. A reação contra esse enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática é o aspecto mais essencial da defectologia contemporânea. A luta de duas concepções defectológicas no mundo, das duas ideias polares e dos dois princípios constitui o conteúdo vivo da crise favorável que experimenta essa esfera do conhecimento científico na atualidade.

A ideia da soma de defeitos como a limitação puramente quantitativa do desenvolvimento, indubitavelmente, encontra-se em afinidade ideológica com a teoria peculiar do preformismo pedológico, de acordo com a qual o desenvolvimento extrauterino da criança se reduz exclusivamente ao crescimento quantitativo e ao aumento das funções orgânicas e psicológicas. A defectologia realiza atualmente um trabalho ideológico semelhante ao que fizeram em seu tempo a pedagogia e a psicologia infantil, quando defendiam o postulado seguinte: a criança não é um adulto em miniatura. A defectologia luta atualmente pela tese fundamental em cuja defesa vê a única garantia de sua existência como ciência, e é precisamente a tese que defende: a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo.

Jamais obteremos, pelo método da subtração, a psicologia de uma criança cega se, da psicologia de um vidente, subtrairmos a percepção visual e tudo o que está relacionado a ela. Exatamente da mesma maneira, uma criança surda não é uma criança normal, ainda que façamos uma abstração da perda da audição e da fala. Já faz muito tempo que a pedologia dominou a ideia de que o processo do desenvolvimento infantil, se analisado em seu aspecto qualitativo, é, segundo as palavras de Stern[10] (1922), uma cadeia de metamorfoses. Assim como a criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com

[10] William Stern (1871-1938), psicólogo alemão, trabalhou na área da psicologia infantil e diferencial. Vigotski destaca o enfoque de Stern, concorda com seus pontos de vista do processo do desenvolvimento infantil e com a produtividade dos critérios de Stern sobre "o duplo papel do defeito". Também está de acordo com a visão de Stern sobre a inter-relação da linguagem e do pensamento e com suas conclusões sobre o papel dos exercícios para o desenvolvimento do tato no cego. Ao mesmo tempo, Vigotski assinala que Stern, como fundamentação filosófica da defectologia, partiu das posições da filosofia idealista (a filosofia do valor).

deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento. Da mesma forma que, do oxigênio e do hidrogênio, não surge uma mescla de gases, mas água – expressa Gürtler[11] –, a personalidade da criança com deficiência intelectual[12], do ponto de vista qualitativo, não é somente uma simples soma de funções e propriedades desenvolvidas de modo insuficiente.

A especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e de personalidade, são o que diferenciam a criança com deficiência intelectual da criança normal, e não são propriamente proporções quantitativas. Faz muito tempo que a pedologia compreendeu toda a profundidade e a veracidade da comparação de muitos processos de desenvolvimento da criança com a transformação da lagarta em crisálida e da crisálida em borboleta? Na atualidade, a defectologia, segundo Gürtler (1927), declara a deficiência intelectual infantil como uma variedade singular, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa do tipo normal. Isso, de acordo com seu critério, representa em si formas orgânicas diferentes, como as do girino e da rã (GÜRTLER, 1927).

Na realidade, existe uma correspondência total entre a peculiaridade de cada etapa evolutiva no desenvolvimento da criança e a peculiaridade dos diferentes tipos de desenvolvimento. Tanto do engatinhar ao andar ereto quanto do balbucio à linguagem, trata-se de uma metamorfose, assim como a linguagem da criança surda e o pensamento da criança com atraso mental são funções qualitativamente distintas, em comparação com o pensamento e a linguagem das crianças normais.

Unicamente com a ideia da peculiaridade qualitativa (que se limita às variações quantitativas dos distintos elementos) dos fenômenos e processos que a defectologia estuda, pela primeira vez, essa ciência adquire uma base metodológica sólida, pois nenhuma teoria é possível partindo exclusivamente de premissas negativas, como não é possível nenhuma

[11] R. Gürtler (?). Vigotski refere-se a Gürtler de modo positivo, ao analisar a peculiaridade qualitativa do tipo do desenvolvimento da criança com defeito. Ele critica, por sua vez, o caráter primitivo metodológico ("a classe com um paninho de bolso") ao defender o caráter comum das tarefas da escola regular e da escola auxiliar. Vigotski também sublinha que Gürtler busca a base da defectologia na filosofia idealista.

[12] N.T.: No original, a expressão usada é *deficiência mental*. A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2007) traz um novo conceito de deficiência, em que aparecem os dois conceitos: deficiência mental e deficiência intelectual. Ressalta-se que esta obra, aqui traduzida, trata do conceito de deficiência intelectual.

prática educativa estruturada sobre bases e determinações puramente negativas. Nessa ideia, reside o centro metodológico da defectologia contemporânea; a atitude assumida diante dessa ideia determina o lugar de todo o problema particular concreto. Com essa ideia, abre-se, diante da defectologia, um sistema de tarefas positivas, teóricas e práticas; a defectologia torna-se possível como ciência, já que adquire um objeto de estudo especial, delimitado do ponto de vista metodológico de estudo e de conhecimento. Partindo da concepção puramente quantitativa dos defeitos infantis, é possível chegar somente à anarquia "pedagógica" – segundo expressão de Shmidt sobre a pedagogia terapêutica –; pode-se elaborar apenas um resumo eclético dos dados empíricos isolados, mas não um sistema de conhecimentos científicos.

Não obstante, seria um erro muito grande pensar que, ao encontrar essa ideia, conclui-se a formulação metodológica da nova defectologia. Pelo contrário, apenas começa. Logo que se determina a possibilidade de um tipo especial de conhecimento científico, no mesmo momento, surge a tendência a fundamentá-lo no ponto de vista filosófico. As buscas do fundamento filosófico constituem um aspecto muito característico da defectologia contemporânea e o indicador de sua maturidade científica. Tão logo se confirma a peculiariedade do mundo dos fenômenos da defectologia, por meio dos estudos realizados, apresenta-se a questão sobre os princípios e os métodos do conhecimento e do estudo dessa particularidade, quer dizer, o problema filosófico. Gürtler (1927) fez a tentativa de encontrar a base da defectologia na filosofia idealista; Nöll (1927) procurou encontrar a base do problema particular da preparação para o trabalho dos alunos da escola auxiliar, apoiando-se na "filosofia contemporânea do valor", desenvolvida por Stern, Messer, Meining, Rikkert[13] e outros autores. Embora essas intenções ainda sejam relativamente raras, as tendências em direção a uma ou outra formulação filosófica são fáceis de detectar em quase todos os trabalhos científicos de defectologia, com algum significado.

Além das tendências para a formação filosófica, estabelecem-se, à defectologia contemporânea, alguns problemas totalmente concretos. Sua solução constitui o objeto da maioria das investigações defectológicas.

A defectologia tem seu objeto especial de estudo; deve dominá-lo. Os processos do desenvolvimento infantil estudados por

[13] Heinrich Rikkert (1863-1936).

esta ciência representam uma enorme diversidade de formas e uma quantidade quase ilimitada dos diferentes tipos. A ciência deve dominar essa peculiaridade e explicá-la; estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e os centros que se deslocam e revelar as leis da diversidade. Mais adiante, estabelecem-se os problemas práticos: como dominar as leis desse desenvolvimento.

No presente texto, tenta-se destacar criticamente os problemas fundamentais da defectologia contemporânea, em sua conexão interna e unidade do ponto de vista das ideias filosóficas, e as premissas sociais que constituem a base de nossa teoria e da prática da educação.

2

O fator fundamental com o qual nos deparamos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança. De um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; de outro, precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento. O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. Assim como para a medicina contemporânea é importante não a enfermidade, mas o enfermo, para a defectologia, o objeto de estudo não é a insuficiência por si mesma, mas a criança atingida pela insuficiência. Por exemplo, a tuberculose se caracteriza não só pela fase do processo e pela gravidade da doença, mas também pela reação do organismo ante a enfermidade, pelo grau da compensação ou descompensação do processo. Desse modo, a reação do organismo e da personalidade da criança diante do defeito é o fato fundamental central, a realidade única com a qual tem a ver a defectologia.

Stern (1921) ressaltou, há tempos, o duplo papel da deficiência. Como, no cego, eleva-se de forma compensadora a capacidade para diferenciar com o tato, não pelo aumento real da excitabilidade nervosa, mas pelo exercício

da observação, da avaliação e do estudo das diferenças, também na esfera das funções psicológicas, a insuficiência de uma incapacidade compensa-se por inteiro, ou em parte, com o desenvolvimento mais forte de outra. Por exemplo, a memória fraca equilibra-se mediante a formação da compreensão que se põe a serviço do espírito de observação e das lembranças; a falta de vontade e de iniciativa são compensadas com o incentivo e a tendência à imitação etc. As funções da personalidade não estão monopolizadas, de maneira que, quando alguma propriedade encontra-se desenvolvida de forma anormal, a tarefa realizada por ela fica afetada indispensavelmente e sob todas as circunstâncias; graças à unidade orgânica da personalidade, a outra capacidade assume sua realização (STERN, 1921).

Desse modo, a lei da compensação aplica-se da mesma maneira ao desenvolvimento normal e ao complicado. Lipps[14] viu nisso a lei fundamental da vida psíquica: se o acontecimento psíquico interrompe-se ou inibe-se, então, onde começa a interrupção, o atraso ou o impedimento, ocorre "uma inundação", quer dizer, o aumento da energia psíquica; o impedimento desempenha o papel de dique. Essa lei, Lipps a denominou lei do dique psíquico (*Stauung*). A energia se concentra no ponto onde o processo encontrou a retenção e pode vencer a retenção ou avançar dando voltas. Dessa maneira, no lugar do processo retido no desenvolvimento, formam-se os novos processos surgidos devido ao dique (LIPPS, 1907).

Adler[15] e sua escola fundamentam o sistema psicológico na teoria dos órgãos e funções deficientes, cuja insuficiência estimula constantemente

[14] Teodor Lipps (1851-1914), filósofo alemão e psicólogo. Estudou o problema da compensação do ponto de vista da lei estabelecida por ele acerca da "contenção psíquica". Vigotski avalia de forma positiva esta ideia de Lipps sobre a possibilidade de aumentar a energia psíquica que contribui para o vencimento dos obstáculos apresentados e dos atrasos do processo de desenvolvimento.

[15] Alfred Adler (1870-1937), médico psiquiatra e psicólogo austríaco, criou a escola da psicologia individual (da psicologia da personalidade). Separou-se da escola de Freud, com o qual discordou a respeito dos pontos de vista políticos e sociais. Vigotski destaca o caráter dialético de sua teoria e as ideias opostas a Freud e Kretschmer sobre a base social do desenvolvimento da personalidade. Vigotski concedeu especial importância às ideias de Adler sobre o problema da compensação como força motriz do processo de desenvolvimento da criança anormal. Também, e de um modo positivo do ponto de vista da defectologia, valorizou a ideia da "perspectiva de futuro", introduzida por Adler na psicologia da análise do processo de desenvolvimento. Vigotski avaliou de maneira diferente os distintos postulados de Adler. Pouco a pouco, nos trabalhos de Vigotski, manifestam-se com mais clareza a atitude crítica a uma série de postulados de Adler (a limitação errônea da influência do meio no processo de desenvolvimento da criança à experimentação por ela do "sentimento de menos-valia", a inconsistência filosófica do conceito de *supercompensação* etc.). Nas declarações finais, Vigotski assinala que a teoria de Adler "apoia-se em seu fundamento filosófico complexo e misto"; na teoria, falta sua "metodologia consequente no aspecto filosófico". Em geral, a teoria de Adler reflete em si, do ponto de vista de Vigotski, os traços fundamentais, característicos para a época da "crise psicológica".

o desenvolvimento elevado. O sentir os defeitos dos órgãos – segundo as palavras de Adler – é, para o indivíduo, um estímulo permanente para o desenvolvimento da psique. Se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não chega a cumprir por completo suas tarefas, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão. Estes criam sobre o órgão ou as funções deficientes uma superestrutura psicológica que tende a assegurar o organismo no ponto fraco ameaçado. Ao entrar em contato com o meio exterior, surge o conflito provocado pela falta de correspondência entre o órgão ou a função deficiente e as tarefas que têm de cumprir, o que conduz a uma alta possibilidade de enfermidade ou de mortalidade. Esse mesmo conflito origina elevadas possibilidades e estímulos para a compensação e a supercompensação. Dessa maneira, o defeito se converte no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. O defeito estabelece o ponto do objetivo final para o qual tende o desenvolvimento de todas as forças psíquicas e oferece uma orientação ao processo de crescimento e de formação da personalidade. A elevada tendência para o desenvolvimento é originada pelo defeito, o qual desenvolve os fenômenos psíquicos da previsão e do pressentimento, assim como seus fatores que atuam (a memória, a atenção, a intuição, a sensibilidade e o interesse, em resumo, todos os que garantem os momentos psicológicos) em um grau intensivo (ADLER, 1928).

Pode-se e deve-se não estar de acordo com Adler quando ele atribui ao processo de compensação uma importância universal em qualquer desenvolvimento psíquico; porém, ao que parece, na atualidade, não há nenhum defectólogo que negue a importância de primeira ordem da reação da personalidade diante do defeito e os processos de compensação no desenvolvimento, quer dizer, o quadro sumamente complexo das influências positivas do defeito, das vias indiretas do desenvolvimento, de seus complexos ziguezagues, do quadro que observamos em cada criança com defeito. O mais importante é que, junto com o defeito orgânico, são dadas as forças, as tendências e os desejos de vencê-lo ou equilibrá-lo. Precisamente essas tendências que geram o desenvolvimento elevado não foram notadas pela defectologia anterior. Entretanto, justamente esses desejos transmitem a peculiaridade do desenvolvimento da criança com defeito e originam as formas criadoras, infinitamente diversas e, às

vezes, muito caprichosas do desenvolvimento, iguais ou semelhantes às que observamos no desenvolvimento típico da criança normal. Não há necessidade de ser um seguidor das ideias de Adler e de compartilhar os princípios de sua escola para reconhecer a exatidão desse postulado. Afirma Adler sobre a criança:

> Ela desejará ver tudo se é míope; escutar tudo se apresenta uma anomalia da audição; desejará falar tudo se tem dificuldade para falar ou se apresenta gagueira [...]. O desejo de voar estará manifesto de um modo mais ostensivo naquelas crianças que tenham apresentado grandes dificuldades para saltar. A oposição da deficiência orgânica e dos desejos, das fantasias, dos sonhos, quer dizer, das aspirações psíquicas para a compensação, é tão universal que, sobre sua base, é possível estabelecer *a lei psicológica fundamental sobre a transformação dialética da menos-valia orgânica, por meio do sentimento subjetivo da menos-valia, na tendência psíquica em direção à compensação e à supercompensação* (ADLER, 1927, p. 57).

Antes se supunha que toda a vida e todo o desenvolvimento da criança cega se estruturariam de acordo com a linha da cegueira; a nova lei afirma que o desenvolvimento irá contra essa linha. Se existe a cegueira, então, o desenvolvimento psíquico está dirigido a partir da cegueira, contra a cegueira. O reflexo do objetivo, segundo Pavlov[16] (1951), para a manifestação total, correta e frutífera requer a realização de certo esforço, e a existência de obstáculos é a condição principal para alcançar o objetivo. A psicotécnica atual tende a considerar essa função central no processo de educação e formação da personalidade como uma direção, na qualidade de um caso particular dos fenômenos de supercompensação (SPIELREIN, 1924).

A teoria da compensação descobre o caráter criador do desenvolvimento dirigido por essa via. Não é em vão que, nessa teoria, psicólogos como Stern e Adler fundamentam parcialmente a origem do talento. Stern formula esta ideia: "Tudo o que não me destrói faz-me mais forte, devido a que, da compensação da debilidade, surge a força, e das deficiências, as capacidades" (STERN, 1923, p. 145).

[16] Ivan Petrovich Pavlov (1849-1936), eminente fisiólogo russo, soviético e acadêmico. Os descobrimentos de Pavlov tiveram grande importância não apenas para a fisiologia e a medicina, mas também para a psicologia e a pedagogia. Vigotski, em particular nos primeiros anos da criação na área da defectologia, remeteu-se reiteradamente às ideias de Pavlov (veja-se, por exemplo, sua utilização do conceito de Pavlov de *reflexo do objetivo* ao analisar os problemas da compensação). Vigotski foi um dos primeiros psicólogos e defectólogos a valorizar altamente a teoria de Pavlov como uma base materialista da psicologia.

Seria um erro supor que o processo da compensação sempre se conclui indispensavelmente com êxito, sempre conduz à formação de capacidades a partir da deficiência. Como qualquer processo de vencimento e de luta, a compensação pode ter também dois resultados: a vitória ou a derrota, entre as quais se dispõem todos os graus possíveis de trânsito de um polo a outro. O resultado depende de muitas causas, mas, fundamentalmente, do fundo de compensação. Porém, qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento. O mundo de novas e diversas formas e vias de desenvolvimento descortina-se ante a defectologia. A linha deficiência-compensação é a *leitlínea*[17] do desenvolvimento da criança com deficiência em algum órgão ou função.

A peculiaridade positiva da criança com deficiência também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança normal, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança normal, então, as crianças com deficiência o alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade.

3

A peculiaridade no desenvolvimento da criança com deficiência tem seus limites. Sobre a base de equilíbrio alterado pela deficiência nas funções de adaptação, reorganiza-se, sobre novas bases, todo o sistema de

[17] N.T.: Mantemos o termo conforme consta da versão cubana. Refere-se à linha diretriz.

adaptação, o qual tende a um novo equilíbrio. A compensação, como uma reação da personalidade diante da deficiência, dá início a novos processos alternativos de desenvolvimento, onde substitui, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal desaparece ou reduz-se devido ao defeito. Cria-se um tipo novo, peculiar de desenvolvimento. Scherbina[18] fala sobre si: "De um modo paralelo, com o despertar de minha consciência, pouco a pouco, pode-se dizer que se formou organicamente a característica da minha psique, originou-se como uma segunda natureza e, nessas condições, eu não podia sentir *diretamente* minha insuficiência física" (SCHERBINA, 1916, p. 10). Mas, para a peculiaridade orgânica, para a criação "da segunda natureza", são-lhe impostos os limites do meio social no qual transcorre o processo de desenvolvimento. Com respeito ao desenvolvimento psicológico dos cegos, Bürklen[19] formulou de um modo maravilhoso essa ideia; na essência, ela pode ser aplicada em toda a defectologia. O autor expressa sobre o cego: "Nele, desenvolvem-se aquelas peculiaridades que não podemos notar nos videntes, e é preciso supor que, no caso de uma comunicação peculiar dos cegos com os cegos, sem nenhum tipo de relação com os videntes, poderia surgir uma raça especial de pessoas" (BÜRKLEN, 1924, p. 3).

Pode-se esclarecer a ideia de Bürklen da seguinte maneira. A cegueira, como uma insuficiência orgânica, estimula os processos de compensação, que conduzem, por sua vez, à formação das peculiaridades na psicologia dos cegos e que reorganizam todas as suas diferentes funções sob o ângulo da tarefa fundamental da vida. Cada função do aparelho neuropsíquico do cego, especificamente, possui características frequentemente muito significativas em comparação com o vidente. Abandonado à própria sorte, esse processo biológico de formação e acumulação das particularidades e

[18] Aleksander Moiseevich Scherbina (1874-1934), psicólogo e pedagogo-defectólogo (cego) soviético; filósofo e homem público. A partir de posições progressistas, estudou as questões da organização e do conteúdo metodológico na educação dos cegos. Os dados de suas auto-observações foram utilizados por Vigotski na análise da peculiaridade do processo do desenvolvimento anormal. Em 1920, participou da criação do Instituto Técnico Pedagógico em Priluk, onde introduziu o curso de tiflopedagogia elaborado por ele. Considerava como objetivo mais importante a criação de uma base científica firme para educar os cegos e incorporá-los à vida do trabalho.

[19] Karl Bürklen (?), psicólogo e tiflopedagogo alemão, diretor do Instituto para Cegos de Purkendorf, próximo a Viena. Seu livro, *Psijoloquia Slepij*, foi traduzido para o idioma russo (com a redação e o prólogo de Gander), em 1934, e consultado com Vigotski. Vigotski analisa criticamente alguns postulados do autor, que subestimou as possibilidades dos cegos, do ponto de vista da compensação e da condicionalidade social do desenvolvimento da criança anormal.

das diferenças do tipo normal (no caso da vida do cego no mundo dos cegos) conduziria inevitavelmente à criação de uma espécie singular de pessoas. Sob a pressão das mesmas exigências sociais, iguais para os cegos e os videntes, o desenvolvimento dessas características origina-se de forma tal que a estrutura da personalidade do cego *em geral* tem uma tendência a alcançar determinado tipo social normal.

Os processos de compensação que dão origem à especificidade da personalidade da criança cega não transcorrem livremente, mas estão orientados para determinados fins. Essa condição social do desenvolvimento da criança com defeitos forma-se a partir de dois fatores fundamentais.

Em primeiro lugar, a própria ação do defeito sempre resulta ser secundária, indireta e reflexa. Como já se expôs, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como "uma luxação social". Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. As causas orgânicas, inatas, como se destaca na escola de Adler, não atuam por si só nem diretamente, mas de forma indireta, mediante a diminuição da posição social da criança provocada por elas. Todo o hereditário e orgânico deve ser interpretado também sob o ponto de vista psicológico, para que se possa ter em conta seu verdadeiro papel no desenvolvimento da criança. A menos-valia dos órgãos que conduz à compensação, segundo Adler, cria uma posição psicológica peculiar para a criança. *Por meio dessa posição* e somente por meio dela, o defeito influi no desenvolvimento da criança. Esse complexo psicológico que surge sobre a base da inferiorização da posição social devido ao defeito, Adler denominou-o de sentimento de menos-valia (*Mindenwentigkeitsgefühl*). Dentro do processo de dois membros, "defeito-compensação", inclui-se um terceiro membro, o intermediário: "defeito-sentimento de menos-valia-compensação". O defeito dá lugar à compensação não direta, mas indireta, por meio do sentimento de menos-valia originado por ela. Com exemplos, pode-se esclarecer facilmente que o sentimento de menos-valia é a avaliação psicológica da posição social própria. Na Alemanha, estabelece-se a questão sobre a troca de nome da escola auxiliar. O nome *Hilfsschule* resulta ofensivo para os pais e as crianças. Esse nome imprime, aparentemente, o selo da menos-valia no aluno.

A criança não quer ir à "escola para atrasados". A inferiorização da posição social provocada pela "escola para atrasados" atua parcialmente também sobre os professores, colocando-os aparentemente em uma posição inferior em comparação aos professores da escola normal. A escola terapêutica, pedagógica e especial (*Sonderschule*), a escola para crianças com deficiência intelectual e outros nomes, são as proposições de Poncens e Fisher.

Entrar na "escola para atrasados" significa, para a criança, pôr-se em uma posição social difícil. Por isso, para Adler e sua escola, a luta contra o sentimento de menos-valia é o ponto primeiro e fundamental de toda a educação. É preciso não deixar desenvolver esse sentimento, dominar a criança e conduzi-la às formas de compensação da enfermidade. O conceito fundamental da pedagogia individual, psicológico-terapêutica, expressa Fridman[20], é a animação (*Ermütigung*). Seus métodos são as técnicas da animação. Sua esfera abarca tudo o que ameaça o homem com a perda de sua hombridade (*Entmütigung*). Suponhamos que o defeito orgânico *por causas sociais* não conduz ao surgimento do sentimento de menos-valia, quer dizer, a valorização psicológica inferior de sua posição social. Então, não se apresentará o conflito psicológico, apesar da presença do defeito orgânico. Em alguns povos, digamos que, como consequência do trabalho supersticioso-místico fornecido aos cegos, cria-se um respeito especial pelo cego, a confiança em sua clarividência espiritual. Ali, o cego se converte em um profeta, juiz, sábio; quer dizer, a causa de sua deficiência ocupa uma posição social alta. Certamente, nessas condições, não se pode falar do sentimento de menos-valia, dos defeitos etc. Resumindo, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica. Os processos de compensação também estão dirigidos não à conduta direta do defeito, a qual não é possível em grande parte, mas à eliminação das dificuldades criadas pelo defeito. Tanto o desenvolvimento como a educação da criança cega têm a ver não tanto com a cegueira por si mesmo, mas com suas consequências sociais.

Adler considera o desenvolvimento psicológico da personalidade como a aspiração a ocupar determinada posição com respeito à "lógica inerente da sociedade humana", às exigências do ser social. Essa aspiração desenvolve-se com necessidade objetiva, como uma cadeia de ações

[20] A. Fridman (?), pedagogo defectólogo alemão, estudou os problemas da pedagogia psicológica individual e terapêutica a partir das posições da escola de Adler. Fundamentou o interessante procedimento educativo com o nome de *dialética metodológica*.

planejadas, ainda que inconsciente, determinada, em resumo, pela exigência da adaptação social. Por isso, Adler (1928), com profundo fundamento, denomina sua psicologia de psicologia de posição, diferentemente da psicologia de disposição: a primeira parte do desenvolvimento psicológico da posição social da personalidade, e a segunda, da disposição orgânica. Se, ao desenvolvimento da criança com defeito, não se estabelecerem exigências sociais (objetivos), se esses processos não estiverem sob a influência das leis biológicas e se a criança com defeito não se encontrar diante da necessidade de converter-se em uma unidade social determinada, o tipo social da personalidade, então, seu desenvolvimento conduziria à criação de uma nova raça de pessoas. Porém, já que os objetivos têm sido estabelecidos ao desenvolvimento com anterioridade (pela necessidade de adaptar-se ao meio sociocultural criado para um tipo humano normal), então, sua compensação não terá lugar de um modo livre, mas seguindo um curso social determinado.

Dessa maneira, o processo de desenvolvimento da criança com deficiências está condicionado socialmente de um modo duplo: a realização social da deficiência (o sentimento de menos-valia) é um aspecto da condicionalidade social do desenvolvimento; a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio, que têm sido criadas e se formaram para o tipo humano normal, constitui seu segundo aspecto. A forma mais esquemática da condicionalidade social desse processo é a profunda peculiaridade da via e do modo de desenvolvimento da criança com deficiência e da criança normal, tendo objetivos finais e formas comuns. Daqui resulta a dupla perspectiva do passado e do futuro no estudo do desenvolvimento dificultado pelo defeito. Já que os pontos inicial e final desse desenvolvimento estão condicionados socialmente, é indispensável a compreensão de cada momento seu não só em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Mediante o conceito de compensação como uma forma fundamental de semelhante desenvolvimento, introduz-se o conceito de tendência para o futuro: todo o processo, em geral, apresenta-se para nós como um processo único, que tende para adiante com uma necessidade objetiva, dirigida ao ponto final, estabelecida anteriormente pelas exigências do ser social. Em relação a isso, apresenta-se o conceito da unidade e da integridade da personalidade da criança em desenvolvimento. A personalidade desenvolve-se como um todo único que possui leis

próprias, e não como uma somatória ou um feixe de diferentes funções, em que cada uma desenvolve-se devido a uma tendência específica.

Essa lei aplica-se da mesma maneira à somática e à psique, à medicina e à pedagogia. Na medicina, estabelece-se cada vez com mais firmeza o ponto de vista de acordo com o qual o único critério de saúde ou de doença é o funcionamento racional ou não racional do organismo íntegro e as únicas anormalidades são avaliadas somente na medida em que se compensam de um modo normal ou não se compensam por meio das outras funções do organismo.

Stern estabelece o seguinte postulado: as funções particulares podem representar um desvio da norma e, no entanto, a personalidade ou o organismo em seu conjunto podem pertencer a um tipo completamente normal. *A criança* com defeito não é indispensavelmente *uma criança com deficiência*. O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral. A cegueira por si mesma, a surdez e outros defeitos particulares não fazem, todavia, de seu portador uma pessoa com defeito. A substituição e a compensação das funções não só ocorrem e não só alcançam dimensões às vezes enormes, criando talentos a partir dos defeitos, mas também, indispensavelmente, *como uma lei*, surgem em forma de aspirações e tendências onde existe um defeito. O postulado de Stern é um postulado sobre a possibilidade de princípio da compensação social quando a compensação direta é impossível, isto é, sobre a possibilidade de uma aproximação total, a princípio, da criança com defeito ao tipo normal, à conquista do pleno valor social.

Como melhor ilustração das complicações sociais secundárias do desenvolvimento da criança com defeito e de seu papel, pode servir a compensação da deficiência moral (moral *insanity*[21]), considerada *como um tipo especial de defeito orgânico ou doença*. Dessa concepção, partem todos os psicólogos que pensam de um modo consistente; em particular, a revisão dessa questão e o esclarecimento da falsidade e da inconsistência científica do próprio conceito de deficiência moral, realizados nos trabalhos

[21] N.T.: Optamos por manter a expressão da forma como se apresenta na tradução cubana.

de Blonski[22], Zalkind[23] e outros, têm tido uma grande importância teórica e prática. A essa mesma conclusão chegaram também os psicólogos da Europa ocidental. Aquilo que se tomou por defeito orgânico ou doença é um complexo sintomatológico da disposição psicológica, característico das crianças socialmente desorientadas; é um fenômeno de ordem social e psicológica, e não biológica.

Sempre que se fala do reconhecimento incorreto de um ou de outros *valores* – expressou Lindvorski[24] no I Congresso de Pedagogia Terapêutica da Alemanha[25] –, a causa disso deve ser buscada não nas anomalias congênitas da vontade, nem em determinadas deformações de algumas funções, mas no fato de que nem o meio circundante, nem o próprio indivíduo educou em si o reconhecimento desses valores. Provavelmente, nunca houve a ideia de fazer passar a moral *insanity* por uma doença mental se anteriormente houvesse o objetivo de apresentar um relato de todas as extinções dos valores e motivos que se encontram entre os indivíduos normais. Então, poder-se-ia descobrir que cada indivíduo tem sua *insanity*. A essa mesma conclusão chega Wertheimer[26]. Se se analisa a personalidade em geral, em sua interação com o meio, o caráter psicopático congênito das crianças desaparece, afirma Wertheimer, fundador da psicologia da Gestalt nos Estados Unidos da América, ao remeter-se a Kramer e Harris. Ele destaca que certo tipo de psicopatia infantil manifesta os seguintes sintomas: uma grande despreocupação, o egoísmo, a tendência dos interesses à satisfação das necessidades elementares; essas crianças não

[22] Pavel Petrovich Blonski (1884-1941), psicólogo e pedagogo soviético. Foi um dos primeiros autores políticos a iniciar a elaboração da teoria da escola do trabalho e de muitos problemas da psicologia infantil a partir das posições do materialismo dialético. Na demonstração da debilidade dos conceitos de *defeito* e *anormalidade* aos fenômenos de uma ordem puramente biogênica, Vigotski remete-se aos pontos de vista teórico de Blonski. Vigotski está de acordo com a avaliação do princípio de Blonski acerca do conceito da *anormalidade moral*, mas critica-o por solidarizar-se com a concepção de caráter, defendida por Kretschmer.

[23] Aron Borisovich Zalkind (1888-1936), pedagogo e psicólogo soviético. Vigotski sublinha que é correta a avaliação crítica feita por Zalkind da maioria das teorias pelo "estatismo biológico absoluto no enfoque do caráter".

[24] J. Lindworski (?) elaborou uma concepção original do intelecto, sobre cuja base considerou os defeitos intelectuais como o resultado da alteração de um dos fatores da percepção das relações. Vigotski valorizou altamente a possibilidade, destacada por Lindworski, dos diferentes tipos qualitativos de insuficiência intelectual.

[25] O Primeiro Congresso de Pedagogia Terapêutica ocorreu na Alemanha, em 1923.

[26] Max Wertheimer (1880-1943), psicólogo alemão. Um dos teóricos da psicologia da Gestalt. Esteve de acordo com Vigotski na avaliação do papel do meio social na gênese do chamado "caráter psicopático congênito das crianças".

são inteligentes (*unintelligent*), têm pouca mobilidade; por exemplo, apresentam sensibilidade corporal com relação às excitações dolorosas, entre outras, muito reduzida. Nisso, também veem o tipo especial que está destinado, desde o nascimento, a manter uma conduta social, apresentar defeitos do ponto de vista ético quanto às aptidões etc. (a utilização do termo "*insanidade* moral", nos primeiros tempos em que foi criado, referia-se a propriedades incuráveis). Todavia, a mudança das crianças para outro ambiente frequentemente demonstra que nos encontramos com uma sensibilidade especialmente elevada, e a enervação da sensibilidade é a autodefesa, o autoisolamento, o fechamento ao redor de si mesmo com uma couraça biológica para proteger-se das condições do ambiente. No novo meio, as crianças manifestam outras propriedades totalmente diferentes. Obtém-se esse resultado quando se analisam as propriedades e as condutas das crianças, não de forma isolada, mas em sua relação com respeito ao todo, na dinâmica de seu desenvolvimento (*Si duo paciunt idem non est idem*).

Esse exemplo é demonstrativo do ponto de vista teórico. Ele explica o surgimento da psicopatia ilusória, do defeito ilusório (*insanidade* moral), que foi criado na imaginação dos investigadores, porque eles não puderam explicar a profunda inadaptabilidade social do desenvolvimento infantil em casos semelhantes. A importância dos fatores de ordem social e psicológica no desenvolvimento da criança é tão grande que pode conduzir à ilusão do defeito, ao simulacro da doença, à psicopatia ilusória ou aparente.

4

Nos dois últimos decênios, a defectologia científica familiarizou-se com a nova forma de anormalidade infantil. Sua essência reduz-se à insuficiência motriz (Gurevich)[27]. Enquanto a oligofrenia caracteriza-se principalmente pela manifestação de uns e outros defeitos do intelecto, a nova forma de desenvolvimento anormal, que se tornou, nos últimos tempos, objeto de estudo atento e de influência prática, pedagógica e terapêutica, reduz-se à insuficiência do sistema motor da criança.

[27] Mijail Osipovich Gurievich (1878-1953), psiquiatra soviético. Autor de muitos trabalhos fundamentais sobre psiquiatria geral e infantil. Descobriu a insuficiência do desenvolvimento da área motora da criança. Destacou que os defeitos motores nas crianças nem sempre se combinam com os intelectuais.

Essa forma de anormalidade infantil é denominada de diferentes maneiras. Drupè[28] denominou-a "*debilitetmotrice*", quer dizer, debilidade motriz, por analogia à debilidade intelectual; Heller[29], atraso motor e, nas formas extremas, idiotice motora; Jacob[30] e Gomburger, infantilismo motor; Gurievich, insuficiência motriz. A essência dos fenômenos que se ocultam atrás das diferentes designações reduz-se a uma insuficiência mais ou menos manifestada vivamente do desenvolvimento da esfera motriz, análoga, em muitos aspectos, à insuficiência intelectual encontrada no caso da oligofrenia.

A deficiência motora, em grande parte, permite a compensação, o exercício das funções motoras e o equilíbrio do defeito (Gomburger, Nadolechni[31], Heller). O atraso motor submete-se, com frequência e facilidade, desde cedo, em certos limites, à influência pedagógica e terapêutica. Por isso, o atraso motor, tomado por si só, requer uma dupla caracterização, segundo o esquema "defeito-compensação". A dinâmica dessa forma de insuficiência, igual a qualquer outra, manifesta-se somente levando-se em conta as reações positivas de respostas do organismo, provocado por elas, que compensam o defeito.

A grande importância de princípio que tem sido a introdução, no inventário da ciência, dessa nova forma de insuficiência consiste não apenas em que nossa ideia sobre anormalidade infantil ampliou-se e foi enriquecida com o conhecimento de uma forma singular e vitalmente importante do desenvolvimento anormal da esfera motora da criança e dos processos de compensação originados por ela, mas também, principalmente, em que se demonstrou em qual relação se encontra essa nova forma, com respeito às outras formas que conhecíamos anteriormente. Em princípio, é importante para a defectologia, teórica e praticamente, o fato de que essa forma de anormalidade não está relacionada necessariamente com o atraso intelectual. Expressa Gurievich:

[28] Dupré (?), autor do primeiro trabalho mais interessante sobre as insuficiências motoras.

[29] Teodor Heller (1869-1938) destacou com o nome de "idiotia motora" os casos em que se notou a insuficiência motora nas crianças, que está em forte contradição com seu bom intelecto.

[30] K. Jacob (?) estudou as questões do transtorno de origem piramidal e extrapiramidal (o infantilismo motor).

[31] M. Nadolechni (?) considerou que a essência da gagueira residia no transtorno funcional (de origem central), da coordenação da musculatura requerida para a linguagem e destacou, ao mesmo tempo, os desvios da norma de caráter dos gagos e recomendou o tratamento com exercícios respiratórios e articulatórios, psicoterapia e psicanálise.

> A insuficiência desse gênero combina-se frequentemente com o intelectual, mas, às vezes, pode ser manifestada de maneira independente, da mesma forma que a insuficiência intelectual pode estar presente em um aparelho motor bem desenvolvido (GURIEVICH, 1925, p. 316).

Por isso, ao estudar a criança com defeito, sua esfera motriz tem importância singular. O atraso motor pode combinar-se em diferentes graus com o atraso intelectual de todos os tipos, transmitindo uma particularidade ao desenvolvimento e à conduta da criança. Essa forma de anormalidade é observada com frequência na criança cega. Naudacher fornece os números para a caracterização da combinação dessa forma de insuficiência com as outras formas: a debilidade motora, em 75% dos idiotas investigados; em 44% dos imbecis; em 24% dos débeis mentais e em 2% das crianças normais[32] (GURIEVICH, 1925).

Decisivo e importante, em princípio, não é o cálculo estatístico, mas o postulado evidente de que o atraso motor *pode ser*, com relativa amplitude, independente do defeito intelectual; o atraso motor pode não existir quando há atraso intelectual e, vice-versa, pode estar presente quando não há deficiência intelectual. Nos casos de insuficiência intelectual e motora combinada, cada forma tem sua própria dinâmica, e a compensação em uma esfera pode transcorrer em um ritmo distinto e em uma direção distinta da outra, a depender de que se origine uma correlação sumamente interessante dessas esferas no desenvolvimento da criança com defeito. A esfera motora, sendo relativamente independente das funções intelectuais superiores e dirigida com facilidade, representa com frequência a esfera central para a compensação da deficiência intelectual e o equilíbrio da conduta. Por isso, ao estudar a criança, devemos exigir não só a caracterização dupla (motora e intelectual), mas também o estabelecimento da relação entre uma e outra esfera do desenvolvimento. Com muita frequência, essa relação costuma ser o resultado da compensação.

Em muitos casos, segundo a ideia de Birnbaum, inclusive na atualidade, as deficiências incluídas nas particularidades constitucionais da conduta intelectual, dentro de certos limites, podem ser compensadas com o exercício e com o desenvolvimento das funções substitutas, por exemplo, com "a educação motora", tão valiosa agora. Confirmam isso as investigações

[32] N.T.: "Idiota", "imbecil" e "débil mental" eram termos adotados na classificação dos graus da deficiência intelectual, na época.

experimentais e a prática escolar. Krünegel (1927), que realizou a última investigação experimental do talento motor de crianças com atraso mental, aplicou a escala métrica da capacidade motora de Ozeretski[33], que propôs a tarefa da criação de um método graduado segundo as etapas das idades para a determinação do desenvolvimento motor. A investigação demonstrou que o talento motor superior em comparação ao intelectual entre 1 e 3 anos foi encontrado em 60% de todas as crianças submetidas à investigação; o talento motor coincidiu com o desenvolvimento intelectual em 25% e ficou atrasado com relação a ele em 15%. Isso significa que o desenvolvimento motor da criança com atraso mental, em grande parte, ultrapassa seu desenvolvimento intelectual entre 1 e 3 anos e somente na quarta parte dos casos coincide com ele. Sobre a base dos experimentos, Krünegel chega à seguinte conclusão: em torno de 85% de todas as crianças com deficiência intelectual que estudam na escola auxiliar, e recebendo a correspondente educação (artesanal, industrial, técnica, agrícola etc.), são aptas para o trabalho. É fácil imaginar a grande importância prática do desenvolvimento das capacidades motoras que compensam até certo ponto a deficiência intelectual das crianças com deficiência intelectual. Krünegel, junto com Bartsh, exige a criação de aulas especiais para a aprendizagem do trabalho, para a realização da educação motora das crianças com atraso mental (KRÜNEGEL, 1927).

O problema da insuficiência motora é um belo exemplo daquela unidade na heterogenidade observada no desenvolvimento da criança com defeito. A personalidade se desenvolve como um todo único; como um todo único, reage diante da deficiência, diante da alteração do equilíbrio originada por ela e forma um novo sistema de adaptação e um novo equilíbrio no lugar do alterado. Mas, precisamente devido ao fato de a personalidade representar uma unidade e atuar como um todo único, esta, no desenvolvimento, faz avançar de um modo desproporcional umas e outras funções diversas e relativamente independentes umas das outras. Esses postulados, quer dizer, a variedade das funções relativamente independentes no desenvolvimento e a unidade de todo o processo de desenvolvimento da personalidade, além de não se contradizerem entre si, como demonstrou Stern, condicionam-se reciprocamente.

[33] Nicolai Ivanovich Ozeretski (1894-1955), psiquiatra soviético. Criou o método graduado segundo as etapas das idades para determinar o desenvolvimento motor da criança, o qual tem sido aplicado amplamente em nosso país e no estrangeiro.

No desenvolvimento intensificado e elevado de alguma função, por exemplo, das capacidades motoras, reflete-se a reação da compensação de toda a personalidade estimulada pelo defeito em outra esfera.

5

A ideia sobre a variedade de cinco funções diferentes da personalidade e sobre a complexidade de sua estrutura, manifestada na teoria acerca das capacidades motoras, tem penetrado, nos últimos tempos, em todas as esferas do desenvolvimento. Não apenas a personalidade em geral, mas também seus diferentes aspectos, ao serem investigados atentamente, manifestam a mesma unidade na variedade, a mesma estrutura complexa e a mesma inter-relação das diferentes funções. Pode-se dizer, sem temor de cometer um erro, que o desenvolvimento e a profundidade das ideias científicas sobre a personalidade, na atualidade, movem-se nestas duas direções, opostas à primeira vista: 1) a revelação de sua unidade e 2) sua estrutura completa e diversa. Em particular, a nova psicologia, ao avançar nessa direção, tem destruído quase definitivamente a ideia sobre a unidade e a homogeneidade do intelecto e da função que, em russo, designa-se de um modo totalmente correto com o termo "talento" e que os autores alemães denominam *Intelligenz*[34].

Tal como a personalidade, sem dúvida, o intelecto representa um todo único, mas não uma unidade estrutural homogênea simples, senão diversa e complexa. Desse modo, Lindvorsky reduz o intelecto à função da percepção das relações; essa função que diferencia, a sua vista, os homens dos animais, também é o que converte o pensamento em pensamento; essa função (o intelecto assim entendido) é inerente a Goethe não em maior medida que a um idiota; toda a enorme diferença que observamos no pensamento das diferentes pessoas reduz-se à vida das representações e da memória (LINDVORSKY, 1923). Mais adiante, voltaremos a tratar dessa concepção expressa de forma paradoxal, mas muito profunda de Lindvorsky. Agora, importa a conclusão a que esse autor chegou dessa compreensão do intelecto no II Congresso de Pedagogia Terapêutica da Alemanha. Qualquer deficiência intelectual, afirmou Lindvorsky, está

[34] Nota do editor cubano: Rumiantsev traduz esta palavra como inteligência. Daqui em diante, utilizaremos o termo "intelecto" nesse sentido, ainda que não transmita de um modo totalmente exato o significado.

fundamentada, resumidamente, em um ou outro fator da percepção das relações. As variantes das deficiências intelectuais são tantas como o são os fatores existentes da percepção das relações. A pessoa com deficiência intelectual nunca pode ser apresentada como uma pessoa com deficiência intelectual em geral. Sempre é necessário perguntar em que consiste a deficiência do intelecto; por isso, existem as possibilidades da substituição, e é necessário fazê-las acessíveis para a pessoa com deficiência intelectual. Já nessa formulação, está expressa, de um modo totalmente claro, a ideia de que, dentro dessa complexa formação, incluem-se fatores diferentes, de que, de acordo com a complexidade de sua estrutura, é possível *não um*, *mas muitos* tipos qualitativamente diferentes de insuficiência intelectual, e, por último, de que, devido à complexidade do intelecto, sua estrutura admite a ampla compensação de suas diferentes funções.

Na atualidade, essa teoria é reconhecida universalmente. Lipmann destaca esquematicamente os seguintes graus pelos quais tem passado o desenvolvimento da ideia sobre o talento em geral. Em seu início, foi identificado com alguma função, por exemplo, com a memória, e o passo seguinte foi o reconhecimento de que o talento se manifesta em um grupo completo de funções psíquicas (a atenção, a atividade combinadora, a diferenciação etc.). Spearman[35] diferencia, em qualquer atividade racional, dois fatores: um específico, para determinado tipo de atividade, e outro geral, o qual ele considera que é o talento ou a inteligência. Por último, Binet reduziu a definição do talento à média de uma série completa de funções heterogêneas. Apenas nos últimos tempos, os experimentos de Yerkes[36] e Köhler[37], com os macacos, e de Stern e Bogan, com crianças normais e com deficiência intelectual, estabeleceram que existe não um talento, mas muitos tipos de talentos; particularmente, junto ao conhecimento racional, encontra-se a ação racional. No mesmo indivíduo, um tipo de talento pode

[35] Charles Spearman (1863-1945), psicólogo inglês. Elaborou as bases da análise fatorial na psicologia. Vigotski expõe os postulados de Spearman relacionados com a análise do problema das aptidões.

[36] Robert Yorks (1876-1956).

[37] Wolfgang Köhler (1887-1967), psicólogo alemão, um dos fundadores da psicologia da Gestalt. Viveu desde 1935 nos Estados Unidos. Seus trabalhos principais são sobre a investigação do intelecto dos antropoides. Não estabeleceu uma diferença principal entre o intelecto do homem e dos antropoides. Para Vigotski, foram interessantes os dados de Köhler sobre a existência não de um, mas de vários tipos de aptidões. Ele considerava que apenas o reconhecimento da complexidade e da diversidade da estrutura do intelecto constitui a base para o estudo da peculiaridade qualitativa dos tipos de insuficiência intelectual.

estar bem desenvolvido e, ao mesmo tempo, outro tipo pode estar muito débil. Também existem dois tipos de deficiência mental da ação ("*es gibt* – disse Lipmann –, *einen Schwachsinn des Erkennens und einen Schwachsinn des Handelns*"), que não coincidem necessariamente. Reconhecem isso também, em uma formulação mais ou menos similar, Henmon, Peterson, Pintner, Tompson, Thorndike[38] e outros (LIPMANN, 1924).

As investigações experimentais confirmam inteiramente a existência de diferentes tipos de intelecto e de deficiências intelectuais. Lindemann[39] aplicou a metodologia de Köhler, elaborada para os experimentos com os macacos, a crianças com deficiência intelectual de grau profundo. Entre as crianças submetidas à investigação, havia um grupo com grande atraso, em que elas encontravam-se aptas para a ação intelectual; somente a memória para as novas ações era sumamente frágil nelas (LINDEMANN, 1926). Isso significa que, em crianças com um grande atraso, manifesta-se a capacidade para a invenção de instrumentos, a utilização racional, a escolha dos instrumentos para encontrar vias alternativas, isto é, para a ação racional. Por isso, devemos destacar, em uma esfera especial da investigação, o intelecto prático, quer dizer, a capacidade para a ação racional, conveniente (*praktische*, *natürliche Intelligenz*), a qual, pela natureza psicológica, diferencia-se tanto das capacidades motoras como do intelecto teórico.

Os esquemas da investigação do intelecto prático propostos por Lipmann e Stern baseiam-se no critério do intelecto prático, estabelecido por Köhler (as habilidades para utilizar de forma conveniente os instrumentos, as habilidades que desempenharam indubitavelmente um papel decisivo do trânsito do macaco ao homem e que são a primeira premissa do trabalho e da cultura).

Ao representar um tipo qualitativo especial da conduta racional relativamente independente das demais formas da atividade intelectual, o intelecto prático, em diferentes graus, pode combinar-se com as outras formas, originando sempre um quadro peculiar do desenvolvimento e da

[38] Edward L. Thorndike (1874-1949), psicólogo e pedagogo norte-americano. Introduziu a investigação experimental da conduta com ajuda dos métodos objetivos. Foi um dos primeiros representantes do behaviorismo. Subestimou a especificidade qualitativa da psique do homem. Segundo os pontos de vista filosóficos, encontrava-se mais próximo do pragmatismo. Ao demonstrar o que há de comum nas tarefas da educação da criança normal e anormal, Vigotski está de acordo com a manifestação de Thorndike sobre a necessidade de combinar a influência educativa com as aspirações naturais da criança.

[39] E. Lindemann (?) realizou a investigação do intelecto prático das crianças com atraso mental e demonstrou capacidade para a atividade racional.

conduta da criança. O intelecto prático pode ser o ponto de aplicação da compensação e o meio de equilíbrio das outras deficiências intelectuais. Sem levar em conta esse fator, todo o quadro de desenvolvimento, o diagnóstico e o prognóstico serão, sem dúvida, incompletos. Não trataremos agora da questão de quantos tipos principais de atividade intelectual devemos diferenciar: dois, três ou mais; quais são as particularidades qualitativas de cada tipo e quais são os critérios que permitem limitar um tipo de outro. Limitar-nos-emos a destacar a grande diferença qualitativa do intelecto prático e teórico (gnóstico) estabelecida por uma série de investigações experimentais. Particularmente, os brilhantes experimentos de Bogen com as crianças normais e crianças com deficiência intelectual expressam, indubitavelmente, que a capacidade para a ação prática racional representa um tipo especial e independente de intelecto; são muito interessantes as diferenças estabelecidas pelo autor nesta esfera das crianças normais e com deficiência (LIPMANN; BOGEN, 1923).

A teoria do intelecto prático tem desempenhado e seguirá desempenhando, por um longo tempo, um papel revolucionário na teoria e na prática da defectologia. Essa teoria estabelece o problema do estudo qualitativo da deficiência intelectual e de sua compensação, assim como da determinação qualitativa do desenvolvimento intelectual geral. Por exemplo, na criança surda, em comparação com o cego, com a criança com atraso mental e com a normal, encontra-se uma diferença não no grau, mas no tipo de intelecto. Lipmann (1924) fala sobre a diferença essencial no gênero e no tipo de intelecto, quando, em um indivíduo, prevalece um tipo, e em outro, outro tipo. Resumindo, varia também a representação sobre o desenvolvimento intelectual: este último perde o caráter de acréscimo somente quantitativo, de intensificação e de aumento gradual da atividade intelectual, e se reduz à ideia do trânsito de um tipo qualitativo a outro, à ideia da cadeia das transformações. Nesse sentido, Lipmann estabelece um problema muito importante da caracterização da idade intelectual por analogia com as fases do desenvolvimento da linguagem, estabelecida por Stern (1922); as fases da substância, da ação, das reações do intelecto demonstram também as novas possibilidades da compensação dentro do próprio intelecto, e a presença da capacidade para a ação racional nas crianças com um grande atraso mental oferece perspectivas enormes e totalmente novas para a educação dessas crianças.

6

A história do desenvolvimento cultural da criança com defeito constitui o problema maior e incisivo da defectologia atual. Revela *um plano totalmente novo* para a investigação científica.

O enraizamento da criança normal na civilização representa geralmente uma relação única com os processos de sua maturação orgânica. Ambos os planos do desenvolvimento, o natural e o cultural, coincidem e fundem-se um com o outro. Ambas as séries de variações convergem, penetram-se reciprocamente e formam, na essência, uma série única da formação sociobiológica da personalidade, já que o desenvolvimento orgânico realiza-se no meio cultural e converte-se em um processo biológico historicamente condicionado. O desenvolvimento da linguagem na criança pode servir como um bom exemplo da fusão dos planos do desenvolvimento, o natural e o cultural.

Na criança com defeito, não se observa esse tipo de fusão; ambos os planos do desenvolvimento divergem geralmente de modo mais ou menos ostensivo. A deficiência orgânica serve de causa da divergência. A cultura da humanidade criou-se em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso, seus instrumentos materiais e adaptações, seus aparatos e instituições psicológicas estão destinados para a organização psicofisiológica normal. A utilização desses instrumentos e aparatos supõe, como premissa obrigatória, a existência do intelecto, dos órgãos e das funções próprias do homem. O enraizamento da criança na civilização está condicionado pela criação das funções e aparatos correspondentes; em certa etapa, a criança domina os idiomas se seu cérebro e o aparato articulatório desenvolvem-se normalmente; em outra etapa superior do desenvolvimento do intelecto, a criança domina o sistema decimal de cálculo e as operações aritméticas. O caráter gradual e a ordem lógica do processo de inserção na civilização estão condicionados pelo caráter gradual do desenvolvimento orgânico.

O defeito originado pelo desvio do tipo biológico estável do homem, ao provocar a extinção de algumas funções, a insuficiência ou a deterioração dos órgãos e a reorganização mais ou menos essencial de todo o desenvolvimento em novas condições, segundo o novo tipo, como é natural, altera, dessa forma, o transcurso normal do processo de

enraizamento da criança à cultura. Na verdade, a cultura está adaptada ao homem típico, normal, adaptada a sua constituição, e o desenvolvimento atípico condicionado pelo defeito não pode inserir-se na cultura de um modo diferente e indireto, como acontece para a criança normal.

A surdez como um defeito orgânico, analisada exclusivamente do ponto de vista do desenvolvimento físico e da formação da criança, não é uma insuficiência muito grave. Essa insuficiência, em grande parte, fica mais ou menos isolada, e sua influência direta sobre o desenvolvimento *em geral* é relativamente pequena; geralmente, não provoca transtornos e atrasos especialmente graves no desenvolvimento geral. Porém, a mudez provocada por esse defeito, a ausência da linguagem humana, a impossibilidade de dominar o idioma, cria uma das complicações mais graves de *todo* o desenvolvimento cultural. *Todo* o desenvolvimento cultural da criança surda transcorrerá em uma direção distinta à da criança normal; não só a importância quantitativa do defeito é diferente para ambos os planos do desenvolvimento, mas também, o que é principal, o caráter qualitativo do desenvolvimento em ambos os planos será essencialmente diferente. O defeito origina *algumas* dificuldades para o desenvolvimento cultural; por isso, ambos os planos do desenvolvimento divergirão essencialmente um do outro; o grau e o caráter da divergência serão sempre determinados e medidos pelo significado qualitativo e quantitativo diferente do defeito para cada um desses dois planos.

Com frequência, são necessárias as formas culturais singulares, especialmente criadas com o fim de levar a efeito o desenvolvimento cultural da criança com defeito. A ciência conhece uma grande quantidade de sistemas culturais artificiais que representam o interesse teórico. Em paralelo com o alfabeto visual utilizado por toda a humanidade, para os cegos, foi criado um alfabeto especial em relevo, que permite ler por meio do tato e pela letra ponteada. Da mesma forma que a linguagem sonora de toda a humanidade, criou-se a datilologia, isto é, a linguagem datilológica, mímico-gesticulatória dos surdos. Os processos de domínio e utilização desses sistemas culturais auxiliares diferenciam-se pela grande peculiaridade, em comparação com a utilização dos meios usuais da cultura. Ler com a mão, como faz a criança cega, e ler com a vista são processos psicológicos diferentes, apesar de cumprirem a mesma função cultural na conduta da criança e terem como base um mecanismo fisiológico semelhante.

O estabelecimento de problemas do desenvolvimento cultural da criança com defeito como um plano especial do desenvolvimento subordinado a leis especiais e que possui dificuldades e meios especiais para seu vencimento constitui uma séria conquista da defectologia atual. A distinção de um tipo especial de desenvolvimento psicológico infantil, precisamente o da *criança primitiva*, ao que parece, agora não encontra objeções por nenhum lado, mesmo que ainda haja algo discutível no conteúdo desse conceito. O sentido do conceito consiste na oposição do caráter primitivo-cultural. Da mesma forma que a anormalidade é o polo negativo do talento, o caráter primitivo é o polo negativo da cultura.

A criança primitiva é a criança que não se desenvolveu culturalmente ou, falando com mais precisão, que se encontra nos graus inferiores do desenvolvimento cultural. A psique primitiva é uma psique saudável; em certas condições, a criança primitiva desenvolve-se normalmente no aspecto cultural, alcançando o nível cultural da pessoa instruída. Isso diferencia o primitivismo do atraso mental. Este último é o resultado do defeito orgânico; a criança com atraso mental está limitada no desenvolvimento intelectual natural e, em consequência disso, não se desenvolve geralmente por completo no aspecto cultural. A criança primitiva, no desenvolvimento natural, não se desvia em absoluto da norma; seu intelecto prático pode alcançar um grau muito alto e ele apenas fica à margem do desenvolvimento cultural. A criança primitiva é um tipo puro, isolado, de *desenvolvimento natural*.

Durante muito tempo, considerou-se o primitivismo da psique infantil como uma forma patológica de desenvolvimento da criança e confundiu-se tal primitivismo com o atraso mental. Na realidade, suas manifestações externas são, com frequência, sumamente semelhantes. A pobreza da atividade psicológica, a falta de desenvolvimento do intelecto, a incorreção das deduções, o absurdo dos conceitos, a sugestibilidade etc., podem ser sintomas de ambos os problemas. Com as metodologias da investigação que existem atualmente (Binet e outros), a criança primitiva pode oferecer um quadro semelhante ao atraso mental; são necessários procedimentos especiais de investigação com a finalidade de descobrir a causa verdadeira dos sintomas da doença e diferenciar o primitivismo do atraso mental. Em particular, os métodos de investigação do intelecto prático e natural (*natürliche Intelligenz*) podem detectar com facilidade o

primitivismo em uma psique totalmente sã. Petrova[40] (1925), que realizou uma interessante investigação do caráter primitivo infantil e indicou seus tipos mais importantes, demonstrou que o primitivismo pode combinar-se de igual forma com a psique talentosa, a média e a com patologia infantil.

Para a investigação defectológica, são sumamente interessantes os casos da combinação do caráter primitivo com uma ou outra forma patológica do desenvolvimento, já que essa combinação encontra-se com mais frequência na história do desenvolvimento cultural da criança com defeito. O caráter primitivo da psique e o atraso no desenvolvimento cultural podem combinar-se com muita frequência, por exemplo, com o atraso intelectual; seria mais correto dizer que a consequência do atraso mental surge como atraso no desenvolvimento cultural da criança. Porém, também nessa forma mesclada, o primitivismo e a deficiência intelectual continuam sendo dois fenômenos *diferentes* quanto a sua natureza; da mesma forma, a surdez congênita ou adquirida precocemente combina-se, em geral, com o tipo primitivo de desenvolvimento infantil. Mas, pode-se encontrar o primitivismo sem o defeito; o primitivismo pode combinar-se inclusive com a psique superdotada, assim como o defeito não conduz obrigatoriamente ao primitivismo, mas pode combinar-se com um tipo de psique elevada culturalmente. O defeito e o caráter primitivo da psique são duas coisas totalmente diferentes, e onde se encontram juntos, é necessário separá-los e diferenciá-los cada um independentemente.

Um interesse teórico particular tem a patologia ilusória no fundo do primitivismo. Petrova, ao analisar uma criança primitiva que falava ao mesmo tempo nos idiomas russo e tártaro e era reconhecida como anormal no aspecto psíquico, demonstrou que todo o complexo de sintomas que fez suspeitar a enfermidade determinou-se fundamentalmente pelo caráter primitivo, condicionado, por sua vez, à falta de domínio firme de algum idioma. Expressa Petrova:

[40] Anna Evguenevna Petrova (1888-?), psicóloga e pedagoga soviética. Trabalhou na escola sanatório psiconeurológico e pedológico de Moscou. Ao investigar o caráter primitivo infantil, demonstrou a diferença do verdadeiro atraso mental. Vigotski valorizou grandemente as pesquisas do primitivismo infantil realizadas por Petrova do ponto de vista da teoria do desenvolvimento histórico-cultural elaborado por ela, e de alguns problemas da defectologia. Ele considerou que os dados sobre a possibilidade do atraso no desenvolvimento cultural estabelecem a tarefa de "revisar muitos problemas da aptidão de aprendizagem das crianças difíceis e da normalidade".

> Nossas numerosas observações demonstram que a substituição total de um idioma não consolidado por outro, também não consolidado, não ocorre sem que a psique sofra as consequências. Essa *substituição de uma forma* de pensamento *por outra reduz especialmente a atividade psíquica* onde ela já por si mesma é pobre (PETROVÁ, 1925, p. 85).

Essa conclusão permite determinar *em que* consiste *precisamente*, do ponto de vista psicológico, o processo de desenvolvimento cultural, e que é o que falta e o que origina o caráter primitivo da psique infantil. Nesse caso, o caráter primitivo está condicionado pelo domínio incompleto do idioma. Porém, em geral, o processo do desenvolvimento cultural reduz-se fundamentalmente ao domínio dos instrumentos psicológicos-culturais criados pela humanidade no processo de desenvolvimento histórico e análogos ao idioma de acordo com a natureza psicológica; o caráter primitivo reduz-se à inabilidade para utilizar instrumentos de semelhante gênero e às formas naturais da manifestação das funções psicológicas. Todas as formas superiores da atividade intelectual, igualmente a todas as demais funções psicológicas superiores, tornam-se possíveis somente sobre a base da utilização de instrumentos da cultura de semelhante tipo. Expressa Stern:

> O idioma converte-se em um instrumento de desenvolvimento poderoso de sua vida [refere-se à criança – L. V.[41]], de suas representações, emoções e vontade; por último, somente o idioma torna possível qualquer pensamento verdadeiro: a generalização e a comparação, o juízo e a conclusão, a combinação e a compreensão (STERN, 1923, p. 73).

Essas adaptações artificiais, que, às vezes, por analogia com a técnica, denominam-se instrumentos psicológicos, estão orientadas ao domínio dos processos da conduta, da alheia ou da própria, do mesmo modo que a técnica está orientada ao domínio dos processos da natureza. Nesse sentido, Ribot[42] (1892) chamou atenção involuntária à natural, e

[41] N.T.: Os acréscimos sinalizados com as iniciais L. V. referem-se a inserções feitas por Vigotski, na obra original em russo e presente na versão do espanhol cubano.

[42] Theedule Ribot (1839-1916), filósofo e psicólogo francês. Especialista em psicopatologia e psicologia geral. Seus principais trabalhos foram dedicados a problemas da memória, da atenção voluntária e dos sentimentos. Vigotski utilizou a diferenciação de dois tipos de atenção feita por Ribot, a natural voluntária e a artificial voluntária, ao analisar o problema do domínio, pelas crianças no curso do desenvolvimento, dos "instrumentos psicológicos culturais" e dos transtornos desse processo na criança anormal. Vigotski critica o enfoque "estático" de Ribot, da essência do caráter infantil, relacionado com as ideias incorretas sobre o congênito e a constância dos traços do caráter da criança.

atenção voluntária à artificial, por ver nela o produto do desenvolvimento histórico. A utilização do instrumento psicológico modifica todo o transcurso e toda a estrutura das funções psicológicas, transmitindo-lhes uma nova forma.

O desenvolvimento de muitas funções psicológicas naturais (da memória e da atenção) na idade infantil não se observa em uma dimensão algo considerável, ou ocorre em um volume tão insignificante que, guiando-se por ele, não se pode estabelecer de nenhum modo *toda* a enorme diferença existente na atividade correspondente da criança e do adulto. No processo de desenvolvimento, a criança se apropria e volta a apropriar-se dos mais diferentes instrumentos; a criança de uma etapa superior diferencia-se da criança de uma etapa inferior, como o adulto diferencia-se da criança, não só pelo maior desenvolvimento das funções, mas também pelo grau e pelo caráter da apropriação cultural, pelo instrumental, quer dizer, pelo grau e pelo modo de dominar a atividade das funções psicológicas próprias. Desse modo, a criança mais velha diferencia-se da mais nova, como o adulto diferencia-se da criança, ou a criança normal, da criança com defeito, não só por ter uma memória mais desenvolvida, mas também porque ela recorda de um modo diferente, de outra maneira, mediante outros procedimentos, e utiliza sua memória em um grau distinto.

A inabilidade para utilizar as funções psicológicas naturais e dominar os instrumentos psicológicos determina, no que é *essencial*, o tipo de desenvolvimento cultural da criança com defeito. O domínio do instrumento psicológico e, mediante ele, da função psicológica natural própria origina-se sempre como uma *função do desenvolvimento*, quer dizer, eleva essa função a um grau superior, aumenta e amplia sua atividade. A importância da utilização, com ajuda de instrumentos, da função natural foi esclarecida de forma experimental por Binet. Ao investigar a memória de destacados contadores, ele encontrou-se com uma pessoa que possuía uma *memória média*, mas que manifestava uma força de memorização igual à *força de memorização* dos contadores destacados – inclusive, superava-os em grande medida. Binet denominou esse fenômeno de simulação de memória relevante. Expressa Binet: "A maioria das operações psicológicas podem ser simuladas, quer dizer, substituídas por outras que se parecem com elas somente exteriormente e diferenciam-se por sua natureza" (BINET, 1894, p. 155). Nesse caso, detectou-se a diferença entre a memória natural

e a memória artificial, mnemotécnica, isto é, entre duas formas de *utilização* da memória. Cada uma delas, segundo Binet, possui uma mnemotécnica rudimentar ou instintiva de seu próprio gênero; a mnemotécnica deveria ser introduzida na escola paralelamente ao cálculo mental e à estenografia, não para desenvolver o intelecto, mas para lançar mão de um instrumento com o fim de utilizar a memória (BINET, 1894). Nesse exemplo, pode-se ver com facilidade como o desenvolvimento natural e a utilização instrumental de alguma função podem não coincidir.

O grau do caráter primitivo da psique infantil, o caráter da apropriação de instrumentos cultural-psicológicos e o modo de utilizar as funções psicológicas próprias: esses são os três momentos fundamentais que determinam o problema do desenvolvimento cultural da criança com defeito. A criança primitiva diferencia-se não pelo menor volume de experiência acumulada, mas pelo modo distinto (natural) de sua acumulação.

Pode-se lutar contra o caráter primitivo com a criação de instrumentos culturais cuja utilização inicia a criança na cultura. Os caracteres de Braille[43] e a datilologia são os meios mais fortes para vencer o caráter primitivo. Conhecemos a frequência com que se encontram, nas crianças com atraso mental, não só a memória normal, mas também a memória altamente desenvolvida, que é utilizada, no entanto, quase sempre no mais baixo grau; pelo visto, uma coisa é o grau de desenvolvimento da memória, e outra, o grau de sua utilização.

As primeiras investigações experimentais sobre a utilização dos instrumentos psicológicos por parte das crianças com defeito ocorreram nos últimos tempos na escola de Ach[44]. O próprio Ach (1932), que criou o método para a investigação da utilização funcional da palavra como meio ou instrumento para a formação do conceito, assinalou a semelhança do princípio desse processo com o processo de domínio da linguagem nos surdos. Bacher[45] (1925) aplicou esse método à investigação das crianças

[43] Louis Braille (1809-1852), pedagogo francês conhecido em todo o mundo, inventor das letras formadas por pontos em relevo para leitura e escrita dos cegos. Cego desde os três anos de idade. Vigotski demonstra que o processo de leitura, segundo Braille, não se diferencia no aspecto psicológico da leitura normal.

[44] Narciss Ach (1878-1958), filósofo e psicólogo alemão. Pertenceu à escola psicológica de Würzburg. Realizou pesquisas para a utilização, por parte das crianças anormais, dos "instrumentos psicológicos" (por exemplo, a palavra como meio ou instrumento para formar o conceito).

[45] Bacher (?), psicólogo alemão. Pertenceu à escola de Ach. Aplicou seu método à pesquisa das crianças com debilidade mental.

com atraso mental débil e demonstrou que esse é o melhor meio de investigar qualitativamente a deficiência intelectual. A correlação entre o intelecto teórico e prático resultou ser pequena, e as crianças com atraso mental (no grau de debilidade) manifestaram muito melhor a utilização do intelecto prático que do teórico. O autor vê nisso uma coincidência com os resultados semelhantes obtidos por Ach no experimento com pessoas que sofreram uma lesão no cérebro. Já que as pessoas com atraso mental *não utilizam* as palavras como instrumento para a formação do conceito, nelas, são impossíveis as formas superiores da atividade intelectual, fundamental para a utilização dos conceitos abstratos (BACHER, 1925). Durante as investigações de Bacher, esclareceu-se como o domínio da atividade psicológica própria influi na conduta da operação intelectual. Porém, isso também é um problema. Stern considera esses dois modos de dominar a língua como duas etapas diferentes no desenvolvimento da linguagem. Manifesta ele: "Porém, logo que começa outra vez uma mudança decisiva no desenvolvimento da linguagem, *desperta-se a consciência obscura da importância da linguagem e da vontade para sua conquista*" (STERN, 1922, p. 89). A criança faz o descobrimento mais importante de sua vida: de que "*cada coisa tem seu nome*" (STERN, 1922, p. 89), de que a palavra é um signo, quer dizer, o meio de nomear e comunicar. Com efeito, a criança com atraso mental não consegue evidentemente essa utilização *completa*, consciente e voluntária da linguagem, e, em consequência disso, a atividade intelectual superior permanece oculta para ela. Rimat[46], com toda a razão, elegeu esse mesmo método como um teste ao provar o talento intelectual: a habilidade e a inabilidade para utilizar a palavra é um critério decisivo para o desenvolvimento intelectual (RIMAT, 1925). O destino de todo desenvolvimento cultural depende de si mesmo; a criança realiza para si, ou não, o descobrimento do qual fala Stern, quer dizer, domina ou não domina a palavra como instrumento psicológico fundamental.

Na realidade, é isso que detectam as investigações das crianças primitivas. "Em que se diferenciam uma árvore e um tronco?" – pergunta Petrova a esse tipo de criança. "A árvore, eu não vi, eu juro, não a vi... Não conheço árvore. Eu juro, não a vi..." (Diante da janela, cresce uma tília). À pergunta indicando a tília: "E isto, o que é?", a criança responde: "Isso é uma tília". A resposta primitiva: no espírito dos povos primitivos,

[46] Frank Rimat.

em cuja língua não existe a palavra *árvore*, isso é demasiado abstrato para a psique concreta da criança. "O pequeno tem razão, nenhum de nós viu *a árvore*; vimos o abeto, a tília, o pinheiro etc., quer dizer, espécies concretas de árvores" (PETROVA, 1925, p. 64). Coloquemos outro exemplo. À menina que "fala dois idiomas", pergunta-se: "Em uma escola, algumas crianças escrevem bem e algumas desenham bem. Todas as crianças nessa escola escrevem e desenham bem? Como eu posso saber disso? *O que não vi com meus próprios olhos, não posso explicar*; se eu visse com meus próprios olhos..." (reação visual primitiva) (PETROVA, 1925, p. 86). A menina tem nove anos, é completamente normal, mas é primitiva. Ela manifesta uma falta de habilidade total para utilizar a palavra como meio de solução do problema intelectual, ainda que ela fale, quer dizer, saiba utilizar a palavra como meio de comunicação. Essa menina pode explicar apenas o que viu com seus próprios olhos. De modo exatamente igual, também a criança com atraso mental débil deduz do concreto ao concreto. Sua incapacidade para as formas superiores de pensamento abstrato não é uma consequência direta de sua deficiência intelectual; ela está totalmente apta para o pensamento lógico em outras formas, para as operações intelectuais no aspecto prático etc. Ela não domina unicamente a palavra como meio do pensamento abstrato: essa incapacidade é resultado e um sintoma de seu caráter primitivo, mas não de seu atraso mental.

Krünegel (1926), com toda justiça, expõe que o axioma fundamental de Kerschensteiner[47] não é aplicável ao desenvolvimento cultural da criança com atraso mental. O axioma diz que a congruência de uma ou outra forma cultural e da estrutura psicológica da personalidade da criança constitui a base do desenvolvimento cultural: a estrutura espiritual da forma cultural deve ser adequada parcialmente, ou de um modo completo, à estrutura espiritual da individualidade (KERSCHENSTEINER, 1924). A inadequação e a incongruência da estrutura psicológica com a estrutura das formas culturais constituem o ato fundamental do desenvolvimento cultural da criança com atraso. Resta criar os instrumentos culturais especiais, adaptados à estrutura psicológica dessa criança, ou dominar as formas culturais gerais com ajuda de procedimentos pedagógicos especiais, *porque a condição mais importante e decisiva do desenvolvimento cultural*

[47] Georg Kerschensteiner (1854-1932), pedagogo reacionário alemão. Vigotski menciona-o em relação à diferenciação dos conceitos do caráter primitivo e da debilidade mental.

é precisamente a habilidade de empregar os instrumentos psicológicos, que, nessas crianças, não são utilizados. Por isso, seu desenvolvimento cultural pode ter lugar por outra via; ele mesmo é totalmente possível a princípio. Eliasberg[48] (1925) vê corretamente, no uso dos meios artificiais (*Hilfer*), dirigidos a vencer a deficiência, um sintoma diferencial que permite distinguir o atraso mental (*Demenz*) da afasia. Na realidade, a utilização dos meios psicológicos é o mais essencial na conduta cultural do homem. Isso se apresenta somente nas crianças com atraso mental.

7

Os problemas mais importantes da defectologia atual, indicados anteriormente, serão analisados no aspecto teórico. Isso se explica pelo fato de que o estabelecimento teórico do problema permite apresentar, no aspecto mais geral e puro e da forma mais completa e precisa, a própria essência, o núcleo do problema. Porém, de fato, cada um dos problemas acumula uma série de questões pedagógicas práticas e metodológicas concretas ou, falando com mais precisão, limita-se a uma série de questões particulares concretas. Para analisar essas séries, requerer-se-ia um exame especial de cada questão. Ao nos limitarmos ao estabelecimento mais geral dos problemas, indicaremos, de modo conciso, a presença de tarefas práticas concretas em cada problema. Desse modo, o problema da capacidade motora e da insuficiência está relacionado diretamente com as questões da educação física e do ensino laboral e profissional das crianças com defeito. O problema do intelecto prático também está relacionado estreitamente com a preparação para o trabalho, com a orientação vital prática de todo o ensino. O problema do desenvolvimento cultural compreende todas as questões mais importantes do ensino escolar, particularmente o problema dos métodos analítico e sintético para o ensino da linguagem aos surdos, o qual preocupa os defectólogos, e que se coloca como uma interrogação: deve-se inculcar mecanicamente às crianças os elementos mais simples dos hábitos articulatórios, como se formam as habilidades puramente motoras,

[48] W. Eliasberg (1887-1969), especialista na esfera da psicologia do pensamento. No contexto da teoria do desenvolvimento histórico-cultural, Vigotski avalia positivamente as ideias de Eliasberg sobre o papel dos meios artificiais ("dos instrumentos psicológicos") no vencimento do defeito e sua importância diferencial ao avaliar a debilidade mental. Vigotski também está de acordo com a advertência de Eliasberg contra o predomínio, na escola auxiliar, da visualização, que impede o desenvolvimento das abstrações pelas crianças com atraso mental.

ou, antes de tudo, deve-se ensinar-lhes a habilidade de utilizar a linguagem, isto é, o uso funcional das palavras como "instrumentos intelectuais"? – segundo a expressão de Dewey[49]. O problema da compensação no desenvolvimento da criança com defeito e o problema da condicionalidade social desse desenvolvimento compreendem todos os problemas da organização do coletivo de crianças, do movimento infantil, da educação sociopolítica, da formação da personalidade.

Nossa exposição acerca dos problemas fundamentais da anormalidade estaria incompleta no ponto mais essencial se tentássemos assinalar a linha fundamental da defectologia prática, a qual emana inevitavelmente desse planejamento dos problemas teóricos. Em plena correspondência com o fato de que, na esfera teórica, representamos as anormalidades como a passagem da concepção quantitativa da anormalidade à qualitativa, o estabelecimento das tarefas positivas que a escola especial tem diante de si constitui o aspecto principal da defectologia prática atual. Na escola especial, é impossível seguir conformando-se com o programa, simplesmente reduzido, da escola e com seus métodos simplificados e facilitados. A escola especial tem diante de si a tarefa da criação positiva, da criação de suas formas de trabalho que respondam à peculiaridade de seus educandos. Ninguém em nosso país que tenha escrito sobre essa questão expressou de um modo mais preciso essa ideia do que Griboiedov, como já destacamos. Se não reconhecemos a ideia sobre a criança com defeito como uma criança que se assemelha um pouco à normal, devemos negar inevitavelmente também o conceito da escola especial como uma escola de ensino geral, prolongada quanto ao tempo e reduzida no que diz respeito ao material de estudo. Desde o início, é sumamente importante estabelecer, com a maior exatidão possível, as diferenças quantitativas da criança com defeito, mas é impossível deter-se nisso. Por exemplo, sabemos, por meio das observações massivas atuais das crianças com atraso mental, que essas são crianças com menor circunferência craniana, menor estatura, menor capacidade torácica e força muscular; com uma capacidade motora reduzida, com menos resistência às influências desfavoráveis, com alta

[49] John Dewey (1859-1952), filósofo idealista e reacionário norte-americano; pedagogo teórico e um dos principais representantes do pragmatismo. Desenvolveu a concepção do instrumentalismo. Ideólogo do liberalismo burguês, criador da chamada teoria pedocêntrica e da metodologia do ensino. Vigotski menciona a definição de Dewey sobre o significado das palavras como *instrumentos intelectuais*.

propensão à fadiga e ao esgotamento; com associações retardadas, com a atenção e a memória reduzidas, com uma capacidade diminuída para o esforço da vontade etc. (GRIBOIEDOV, 1926). Porém, não sabemos nada mais sobre as particularidades positivas e a peculiaridade da criança; essas investigações são tarefas do futuro. Caracterizar essa criança como uma criança atrasada no desenvolvimento físico e psíquico, debilitada etc., é apenas parcialmente correto, porque, com a caracterização negativa, não se esgota em absoluto a peculiaridade positiva dessa criança. A carência do material positivo não é culpa particular de um ou outro pesquisador, mas o infortúnio geral de toda a defectologia, a qual apenas reconstrói seus fundamentos principais e, portanto, dá uma nova direção à investigação pedológica. Em todo caso, a conclusão fundamental de Griboiedov formula de um modo totalmente exato seu ponto de vista:

> Ao estudar a pedologia da criança com atraso mental, vemos claramente que sua diferença em relação à criança normal não é somente quantitativa, mas também qualitativa, e que ela, por conseguinte, *não necessita permanecer mais tempo na escola, nem encontrar-se com um número menor de crianças, nem reunir-se com crianças semelhantes a ela quanto ao nível e ao ritmo do desenvolvimento psíquico, mas necessita de uma escola especial, com seu próprio programa, com sua metodologia especial, com seu próprio modo de vida e com os profissionais pedagógicos especializados* (GRIBOIEDOV, 1927, p. 19).

No entanto, nesse planejamento da questão, há um sério perigo. Da mesma forma que na esfera teórica seria um erro absolutizar a peculiaridade do tipo no desenvolvimento da criança com um ou outro defeito e esquecer que os limites dessa peculiaridade foram impostos pela condicionalidade social desse desenvolvimento, também seria incorreto esquecer que os limites da peculiaridade da escola especial são compartilhados com os objetivos e as tarefas sociais da escola geral e especial. Com efeito, como já se expressou, as crianças com defeito não dão origem a "uma raça peculiar de pessoas", segundo a expressão de Bürklen, mas, com toda a peculiaridade do desenvolvimento, manifestam a tendência à aproximação de determinado tipo social normal. E, nessa aproximação, a escola deve desempenhar o papel decisivo. A escola especial pode estabelecer um objetivo geral; seus educandos viverão e atuarão não como uma "raça peculiar de pessoas", mas como trabalhadores, artesãos etc., quer dizer, como determinadas categorias sociais. *Precisamente, o comum do objetivo, com a peculiaridade*

dos meios para alcançar esse objetivo, constitui a maior dificuldade e a mais profunda característica da escola especial e de toda a defectologia prática, assim como o comum do ponto final com a peculiaridade do desenvolvimento é a particularidade mais importante da criança com defeito. Se os meios especiais (a escola especial) fossem aplicados para fins especiais, não haveria nisso nada que merecesse o nome de problema; toda a questão reside na contradição aparente dos meios especiais aplicados para alcançar *os mesmos* objetivos que se colocam diante da escola geral. Na realidade, essa contradição é apenas aparente: *precisamente* para que a criança com defeito possa alcançar o mesmo que a criança normal, devem ser utilizados meios absolutamente especiais. Expressa Griboiedov:

> O objetivo da escola de trabalho é formar o construtor da nova vida, fundamentando-se nos princípios comunistas. O objetivo da escola auxiliar não pode ser esse, já que a criança com atraso mental, ainda que tivesse recebido a instrução e estivesse relativamente adaptada à sociedade e às pessoas que a rodeiam, assim como dotada de meios para lutar por sua própria existência, não pode ser uma construtora, uma criadora da nova vida; apenas se exige dela que não atrapalhe aos demais que constroem (GRIBOIEDOV, 1926, p. 99).

Esse estabelecimento do problema prático da pedagogia terapêutica mostra-se carente de fundamento do ponto de vista sociopedagógico e psicológico.

Na realidade, a pedagogia pode fundamentar seu trabalho nessa tarefa puramente negativa ("não atrapalhar os demais que constroem")? Resolve-se esse tipo de tarefa não por meio da pedagogia, mas com outros meios totalmente diferentes. Não é possível nenhuma educação que não tenha planejado determinadas tarefas sociais positivas; ao mesmo tempo, não se pode considerar que a criança que terminou a escola auxiliar deve limitar seu papel na vida social a semelhante não ingerência. Segundo os dados apresentados pelo próprio Griboiedov (1926), mais de 90% das crianças com atraso mental que receberam instrução estão capacitadas para o trabalho e estão realizando trabalho artesanal, industrial e agrícola. Acaso, ser trabalhador consciente, quer dizer, operário, trabalhador agrícola, artesão, não significa ser construtor, criador da nova vida? Na verdade, é necessário entender essa construção como uma construção coletiva, social, na qual participa, na medida de seus esforços, cada trabalhador. Os dados da estatística alemã e norte-americana sobre a formação para o trabalho de

estudantes com atraso mental demonstram que aqueles que concluíram a escola auxiliar podem ser construtores e não estão condenados em absoluto a desempenhar o papel de "não atrapalhar os demais que constroem". Sob o ponto de vista psicológico, também é incorreto negar a presença de processos criativos na criança com atraso mental. Esses processos são frequentemente mais altos na criança com deficiência intelectual que na normal, não no que diz respeito à produtividade, mas quanto à intensidade de seu transcurso. Com o objetivo de alcançar o mesmo que a criança normal, a criança com atraso mental deve manifestar mais criatividade. Por exemplo, o domínio das quatro operações aritméticas é um processo mais criador para a criança com atraso mental que para o escolar normal. Griboiedov, com simpatia, refere-se à opinião de Krünegel sobre a pedagogia terapêutica, a qual limita-se, principalmente: 1) à exercitação das funções psíquicas remanescentes e 2) ao desenvolvimento das funções substitutivas (GRIBOIEDOV, 1926). Mas, na verdade, isso também significa fundamentar a pedagogia no princípio da compensação, quer dizer, do desenvolvimento criador. Nesse ponto de vista, a supervalorização da doença influencia no tipo geral do desenvolvimento da criança com atraso mental. "O fator terapêutico deve impregnar e deixar sua marca em todo trabalho da escola", exige Griboiedov (1926, p. 98), totalmente de acordo com o ponto de vista geral sobre a criança com atraso mental como *um enfermo*.

Troshin[50] também preveniu contra a opinião de que, "nas crianças anormais, vê-se apenas a doença, esquecendo-se de que elas, além da doença, também têm uma vida psíquica normal" (TROSHIN, 1915, p. 2). Por isso, pensamos que é mais correto o postulado estabelecido nos programas da escola auxiliar do Comissariado do Povo para a Instrução Pública: "Os objetivos e tarefas gerais que tem a escola única do trabalho são, ao mesmo tempo, os objetivos e as tarefas da escola auxiliar" (*Programmi vspamagatelnoi schkoli*, 1927, p. 7). A própria estrutura dos programas, com base nos programas do Conselho Científico Estatal para escola geral, é a expressão do objetivo fundamental da escola, isto é, a possível aproximação

[50] Petr Yakovlevich Troshin (?). Vigotski destaca o caráter produtivo das ideias de Troshin sobre a falta das diferenciações de princípio entre as crianças normais e anormais, o caráter errôneo de suas análises apenas do ponto de vista da "enfermidade". Vigotski utiliza também a opinião de Troshin sobre as particularidades dos pontos de vista acerca da importância, de primeiro grau, do desenvolvimento nelas dos órgãos dos sentidos como tais. Tudo isso serviu para confirmar uma das ideias fundamentais de Vigotski sobre a natureza social, e não biológica, do processo de compensação do defeito.

da criança com atraso mental à norma; preparar o plano da escola auxiliar "para além da dependência do plano da escola única do trabalho", como exige Griboiedov (1926, p. 99), significa, essencialmente, separar a prática da pedagogia terapêutica, do círculo geral da educação especial. Na verdade, também a escola estrangeira chega à ideia do complexo, como indica o próprio Griboiedov (1926). "A classe com o *pañuelo de bolsillo*"[51], de Gürtler, é um complexo casual e primitivo, enquanto nas bases do complexo do Conselho Científico Estatal (GOST) está determinado "o reflexo das relações entre os fenômenos vitais fundamentais (a natureza, o trabalho e a sociedade)" (*Programmi vspamagatelnoi schkoli*, 1927, p. 8).

A criança com atraso mental necessita, mais que a normal, descobrir essas relações no processo do ensino escolar. A circunstância de que esse complexo é mais difícil que o complexo do *pañuelo de bolsillo* é seu mérito positivo programático, já que estabelece dificuldades vencíveis e, nesse caso, põe em prática as tarefas criadoras da educação com respeito ao desenvolvimento. Consideramos sintomática e muito justa a intervenção de Eliasberg, que tanto trabalhou no problema da psicologia e da patologia da abstração e *contra* o predomínio absoluto da visualização na escola auxiliar. Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco o pensamento abstrato concedido a si mesmo, a escola deve liberá-la do excesso de visualização que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e formar esses processos. Em outras palavras, a escola deve não apenas se adaptar às deficiências dessa criança, mas também lutar contra elas e vencê-las. Nisso consiste o terceiro aspecto fundamental do problema prático da defectologia; além dos objetivos comuns que a educação geral e a especial têm diante de si, além das características e da peculiaridade dos meios aplicados na escola especial, o caráter criador que faz desta uma escola de compensação social, de educação social, e não "uma escola de crianças com atraso mental", o que lhe impõe não se adaptar à deficiência, mas vencê-la, apresenta-se como o momento necessário do problema da defectologia prática. Esses são os três pontos que determinam todo o círculo da defectologia prática.

Como exposto, limitar-nos-emos aqui ao estabelecimento dos problemas de forma mais geral. Assinalamos que esses são problemas que a

[51] N.T.: Expressão que significa um traje ou um pedaço de tecido com um bolso.

defectologia apenas começou a solucionar e que se referem mais ao futuro que ao passado e ao presente de nossa ciência. Tratamos de mostrar que a defectologia estuda o desenvolvimento, que tem suas próprias leis, seu ritmo, seus ciclos, suas desproporções, suas metamorfoses, sua transferência dos centros e suas estruturas; e que é uma esfera especial e relativamente independente do conhecimento de um objeto profundamente peculiar. Na esfera prática, na esfera da educação, como tratamos de demonstrar, a defectologia tem diante de si tarefas cuja solução exige o trabalho criador e a criação de formas especiais. Para solucionar esses e outros problemas da defectologia, é necessário encontrar um fundamento sólido tanto para a teoria como para a prática. Com o fim de não construir sobre a areia, para evitar o empirismo superficial e eclético que a diferenciava no passado, para passar de uma pedagogia terapêutica a uma pedagogia criadoramente positiva, a defectologia deve apoiar-se em um fundamento filosófico dialético-materialista, sobre o qual se estrutura nossa educação social. Esse é o problema de nossa defectologia.

O defeito e a compensação[52]

1

Nos sistemas da psicologia centrados no conceito da personalidade integral, a ideia da supercompensação desempenha um papel dominante. "O que não me destrói faz-me mais forte": Stern (1923, p. 145) formula essa ideia, indicando que, da debilidade, surge a força, e das insuficiências, as capacidades. A corrente psicológica amplamente difundida e muito influente na Europa e na América, criada pela escola do psiquiatra austríaco Adler, e que se denomina psicologia individual, ou seja, psicologia da personalidade, desenvolveu essa ideia em um sistema integral, em uma teoria acabada sobre a psique.

A supercompensação não é um fenômeno raro ou exclusivo na vida do organismo. Pode-se citar uma infinidade de exemplos. Melhor dizendo, é, em boa medida, um traço geral e amplamente difundido dos processos orgânicos relacionados com as leis fundamentais da matéria viva. Na verdade, não temos uma teoria biológica que seja, de certo modo, completa e abrangente acerca da supercompensação, mas, em uma série de áreas diferentes da vida orgânica, esses fenômenos têm sido estudados de forma tão fundamentada e sua utilização prática é tão importante que nós, com pleno direito, podemos falar sobre a supercompensação como um fato fundamental, cientificamente estabelecido na vida do organismo.

Inoculamos em uma criança sadia o tóxico virulento. A criança sofre uma leve doença e, depois de se restabelecer, permanece por muitos anos protegida contra a varíola. Seu organismo adquiriu a imunidade, ou seja, não somente venceu essa leve doença que provocamos com a vacina,

[52] Texto elaborado em 1924. Sobre esse tema, Vigotski apresentou uma comunicação no Segundo Congresso de Proteção Social e Jurídica dos Menores de Idade (SPSJME). Foi publicado pela primeira vez em forma de artigo: "O defeito e a supercompensação", na coleção *Ymstvennaia otstalast*, *slienota i glujaniemota (*1927). Analisava criticamente, de modo detalhado, o estado do diagnóstico naquele tempo e traçava o caminho de seu desenvolvimento. A variação do título, ao transformar o artigo em um capítulo de livro, refletiu a atitude crítica crescente do autor em relação à teoria de Adler. No capítulo, apresenta-se fundamentalmente uma exposição e a análise crítica das fontes bibliográficas estrangeiras acerca do problema da deficiência. Os dados próprios reunidos pelo autor no curso do estudo clínico-psicológico das crianças com deficiências no Instituto Experimental da Defectologia (IED) refletiram-se nos trabalhos posteriores (vejam-se outros trabalhos do presente volume).

mas saiu dessa doença mais saudável do que era antes. O organismo soube produzir o antídoto em quantidade muito maior do que a requerida pela dose do tóxico que se inoculou. Se agora compararmos nossa criança com outras que não foram vacinadas, veremos que ela, com respeito a essa terrível doença, é supersaudável: ela, além de não adoecer agora como as outras crianças saudáveis, permanecerá sadia inclusive quando o tóxico chegar novamente a seu sangue.

Esse é um processo orgânico contraditório à primeira vista, que transforma a doença em supersaúde, a debilidade em força, a intoxicação em imunidade e tem o nome de supercompensação[53]. Sua essência se reduz ao seguinte: qualquer dano ou influência prejudicial sobre o organismo provoca, neste último, reações de proteção muito mais enérgicas e fortes que aquelas que são necessárias para paralisar o perigo imediato. O organismo constitui um sistema relativamente fechado e vinculado, internamente, a órgãos que possuem grande reserva de energia potencial e de forças ocultas. Esse sistema atua nos momentos de perigo como um todo único, mobilizando as reservas ocultas das forças acumuladas e concentrando, no lugar do perigo, com grande abundância, doses de antídoto maiores que a dose do tóxico que o ameaça. Dessa maneira, o organismo não só compensa o prejuízo causado a ele, mas também produz um excesso, uma superioridade perante o perigo, que o leva a um estado mais alto de proteção que aquele que tinha antes do surgimento do perigo.

Para o lugar pelo qual penetrou a infecção, dirigem-se os glóbulos brancos em uma quantidade muito maior que a necessária para vencer a infecção. Isso é justamente a supercompensação. Se o enfermo de tuberculose é curado por injeção de tuberculina, ou seja, de tóxico tuberculoso, então, é calculada uma dose para a supercompensação do organismo. Essa falta de correspondência entre o estímulo e a reação, a desigualdade entre a ação e a reação, o excesso de antídoto, a aquisição da supersaúde por meio da enfermidade inoculada e a elevação a um nível superior mediante a superação do perigo são importantes para a medicina e para a pedagogia, para o restabelecimento da saúde e para a educação. Na psicologia, esse fenômeno foi amplamente aplicado quando se começou a estudar a psique não de um modo isolado do organismo, como a alma separada do corpo, mas no sistema do organismo, como sua função peculiar

[53] Nota do editor cubano: Alguns autores utilizam nesse sentido o termo "recompensação".

e superior. Resultou que, no sistema da personalidade, a supercompensação desempenha um papel igualmente relevante. Basta recorrer à psicotécnica atual. De acordo com seu ponto de vista, uma função tão importante no processo de educação da personalidade, como o é a exercitação, reduz-se, em essência, aos fenômenos da supercompensação. Adler dirigiu a atenção para o fato de que os órgãos deficientes, cujo funcionamento é dificultado ou perturbado em consequência dos defeitos, entram necessariamente em luta, em conflito com o mundo exterior, ao qual eles devem se adaptar. Uma elevada morbidade e a mortalidade acompanham essa luta; porém, a luta oculta em si elevadas possibilidades para a supercompensação (ADLER, 1927). Da mesma maneira que, em caso de enfermidade ou de extirpação de um dos órgãos pares (rins, pulmões), o outro membro do par assume sua função e desenvolve-se de um modo compensador, o sistema nervoso central também assume a compensação do órgão deficiente ímpar, precisando e aperfeiçoando o funcionamento do dito órgão. O aparelho psíquico forma sobre esse órgão uma superestrutura procedente das funções superiores que facilitam e elevam a efetividade de seu funcionamento. "Sentir a deficiência dos órgãos é, para o indivíduo, um estímulo constante para o desenvolvimento de sua psique", conforme as palavras de Rühle[54], citadas por Adler (1926, p. 10).

O sentimento ou a consciência da deficiência que surge no indivíduo por causa do defeito é a valoração de sua posição social e converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico. A supercompensação, "ao desenvolver os fenômenos psíquicos de pressentimento e previsão, assim como seus fatores que atuam à maneira de memória, intuição, atenção, sensibilidade, interesse, em resumo, todos os momentos psíquicos em um grau intensificado" (ADLER, 1926, p. 11), conduz à formação de uma consciência de supersaúde no organismo enfermo, à formação da supersuficiência proveniente da insuficiência, à transformação do defeito em talento, capacidade e inteligência. Demóstenes, que padecia de defeitos da fala, converteu-se no maior orador da Grécia. Sobre ele, diz-se que dominou sua grande arte aumentando seu próprio defeito natural, intensificando

[54] Otto Rühle (1874-1943), pedagogo alemão social-democrata. Criticou o sistema de ensino e educação existente na escola alemã, por seu caráter burguês claramente manifesto. Tratou de demonstrar a importância educativa do trabalho. Foi um decidido adversário da caracterologia de Freud, contrapondo a ela a teoria de Adler. Vigotski cita Rühle em relação à análise da formação do caráter como "um processo socialmente dirigido".

e multiplicando os obstáculos. Exercitou-se na pronúncia das palavras enchendo a boca de pedrinhas e tratando de vencer o som das ondas do mar que abafavam sua voz. "*Se non è vero, è ben trovato*" ("Se não for verdade, está bem inventado"), como diz o provérbio italiano. O caminho para o aperfeiçoamento se faz vencendo os obstáculos: a dificuldade da função é o estímulo para sua elevação. Beethoven e Suvorov também podem servir de exemplo. O gago Desmoulins foi um destacado orador; a cega e surda Helen Keller[55] foi uma prestigiosa escritora, pregadora do otimismo.

2

Duas circunstâncias obrigam-nos a prestar especial atenção a esta teoria. Em primeiro lugar, vinculam-na, frequente e particularmente, aos círculos da social-democracia alemã, com a teoria de Karl Marx; em segundo lugar, está relacionada internamente com a pedagogia, com a teoria e a prática da educação. Deixaremos de lado a questão de até que ponto estaria vinculada a teoria da psicologia individual com o marxismo; essa questão requereria uma investigação especial. Apenas assinalaremos que se fez a tentativa de síntese de Marx e Adler, assim como ocorreram tentativas de inserir a teoria sobre a personalidade dentro do contexto do sistema filosófico e social do materialismo dialético, e procuramos compreender quais razões levaram à aproximação das duas ideias.

Já o surgimento da nova corrente que se separou da escola de Freud[56] foi provocado pela diferença existente nos pontos de vista sociais

[55] Helen Keller (1880-1968), surdocega, conferencista e ativista social norte-americana. Teve instrução superior, chegou a ser escritora e doutora em Filosofia. Vigotski analisa a história de Helen Keller do ponto de vista do processo de supercompensação nas condições sociais favoráveis criadas especialmente para ela.

[56] Sigmund Freud (1856-1939), médico psiquiatra e psicólogo austríaco, criador da teoria da psicanálise. Depois de haver trabalhado na neuropatologia (a afasia e as paralisias infantis), a partir de 1895, passa à elaboração da teoria da psicanálise. Nas primeiras etapas da formação da teoria, é característica a separação das particularidades da consciência e da conduta do homem, de seu fundamento biológico (principalmente do sexual). Esse enfoque provocou a adoção de uma atitude negativa em relação às ideias de Freud por parte dos destacados psiquiatras e neurologistas de sua época. Entretanto, posteriormente, a teoria da psicanálise adquiriu grande influência na formação das ideias científicas, psicológicas e sociais, convertendo-se em uma concepção acabada do mundo, de tipo idealista e reacionário. No trabalho de Vigotski, apresenta-se uma complexa atitude em relação às ideias de Freud. Ao avaliar de modo positivo a categoria central do inconsciente, na qual se apoiou Freud, Vigotski, no entanto, adota uma atitude muito negativa em relação à biologização que Freud faz da natureza do homem, mencionada anteriormente. Não encontramos sinais diretos da importância dos processos psíquicos inconscientes ao analisarmos as leis do desenvolvimento anormal.

e políticos dos representantes da psicanálise. Pelo visto, o aspecto político também teve importância, pois Wittels fala sobre a saída de Adler e de uma parte de seus adeptos do círculo de psicanalistas. Adler e seus amigos eram social-democratas. Muitos de seus seguidores costumam destacar esse aspecto. Rühle, que tenta sintetizar Marx e Adler em seu trabalho sobre a psique do menino proletário, expressa:

> Sigmund Freud fez todo o possível até hoje para que sua teoria fosse útil para os interesses do regime social dominante. Em contraposição a isso, a psicologia individual de Adler tem um caráter revolucionário, e suas conclusões coincidem totalmente com as conclusões da sociologia revolucionária de Marx (RÜHLE, 1926, p. 5).

Tudo isso, como já foi dito, é discutível, mas os dois momentos que possibilitam semelhante aproximação do ponto de vista psicológico chamam a atenção. O primeiro é o caráter dialético da nova teoria; o segundo, a base social da psicologia da personalidade. Adler pensa dialeticamente: o desenvolvimento da personalidade é impulsionado pela contradição; o defeito, a inadaptação, a insuficiência não é somente uma deficiência, uma insuficiência, uma magnitude negativa, mas também um estímulo para a supercompensação. Adler deduz: "a lei psicológica fundamental sobre a transformação da deficiência orgânica pelo sentimento subjetivo de inferioridade na aspiração psíquica à compensação e à supercompensação" (ADLER, 1927, p. 57). Com isso, ele permite incluir a psicologia no contexto das amplas teorias biológicas e sociais; com efeito, todo pensamento verdadeiramente científico move-se mediante a dialética. Darwin[57] ensinou que a adaptação surge da inadaptação, da luta, da morte e da seleção; e Marx, diferentemente do socialismo utópico, ensinou que o desenvolvimento do capitalismo conduz inevitavelmente ao comunismo, mediante a superação do capitalismo pela ditadura do proletariado, e não se separa deste, como poderia parecer de um ponto de vista superficial. A teoria de Adler quer demonstrar também como o racional e superior surge necessariamente do irracional e inferior.

[57] Charles Darwin (1809-1882), destacado naturalista inglês, criador da teoria da evolução, exerceu grande influência no desenvolvimento das disciplinas afins. Vigotski, ao replicar contra as afirmações da caracterologia antiga e da contemporânea a ele, assinala que "ela lembra o estado das ciências biológicas antes de Darwin". Vigotski também utiliza os postulados da teoria da evolução de Darwin ao criticar algumas ideias de Freud.

A psicologia da personalidade rompe definitivamente com "o estatismo biológico no enfoque do caráter", como bem assinala Zalkind (1926, p. 177), e é "uma corrente caracterológica revolucionária", já que, em contraposição à teoria de Freud, substitui a fatalidade biológica pelas forças formadoras e motrizes da história e da vida social (ZALKIND, 1926). A teoria de Adler opõe-se não só aos esquemas biológicos reacionários de Kretschmer[58], para quem a constituição inata determina a estrutura do corpo, o caráter, e "todo o desenvolvimento posterior do caráter humano é somente o desdobramento passivo do tipo biológico básico que é inerente ao homem" (ZALKIND, 1926, p. 174), mas também se opõe à caracterologia de Freud. Duas ideias o separam deste último: a ideia da base social do desenvolvimento da personalidade e a ideia da orientação final desse processo. A psicologia individual nega o nexo obrigatório do caráter e, em geral, do desenvolvimento psicológico da personalidade com o substrato orgânico. Toda a vida psíquica do indivíduo é uma substituição das disposições combativas, orientadas à solução de uma única tarefa: ocupar determinada posição com respeito à lógica imanente da sociedade humana, às exigências do ser social.

Em suma, o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica. Em relação a isso, para o psicólogo, faz-se indispensável a compreensão de cada ato psicológico não só em relação com o passado, mas também com o futuro da personalidade. Isso é o que se pode chamar também de orientação final de nossa conduta. Em essência, essa concepção dos fenômenos psicológicos não só do passado, mas também com referência ao futuro, não significa nenhuma outra coisa que a exigência dialética de compreender os fenômenos em movimento eterno, descobrir suas tendências e seu futuro determinado

[58] Ernst Kretschmer (1888-1964), psiquiatra alemão, um dos fundadores da corrente constitucionalista na psiquiatria. Vigotski manifesta-se decididamente contra a afirmação principal de Kretschmer de que o caráter (o tipo de conduta do homem) depende inteira e completamente da constituição congênita, das particularidades da estrutura do corpo e do sistema endócrino. Desenvolve um sistema multilateral de provas que refutam esse enfoque estático do caráter como uma formação estável, determinada inteiramente pelo fator biológico. Ao mesmo tempo, Vigotski, nas investigações de Kretschmer, destaca uma série de postulados que extrapolam os marcos da caracterologia, com os quais ele está plenamente de acordo. Esses postulados são as conclusões de Kretschmer, importantes para a defectologia, sobre as particularidades da memória nos cegos, os dados de que as complicações secundárias no processo de desenvolvimento da criança doente se submetem à influência etc. A atualidade e a importância da crítica feita por Vigotski e outros psicólogos em relação à caracterologia de Kretschmer, no início do processo de formação da psicologia soviética, são indubitáveis.

por seu presente. Na teoria da estrutura da personalidade e do caráter, a nova compreensão introduz a perspectiva do futuro, extremamente valiosa para a psicologia. Esta libera-nos das teorias conservadoras de Freud e de Kretschmer, que nos reduzem ao passado.

Da mesma maneira que a vida de qualquer organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências de seu ser social. "Não estamos em condições de pensar, sentir, querer e atuar sem que, diante de nós, haja algum objetivo", expressa Adler (1927, p. 2). Tanto um ato isolado como o desenvolvimento da personalidade em seu conjunto podem ser compreendidos a partir das tendências em direção ao futuro. Em outras palavras: "A vida psíquica do homem tende, como a personagem criada por um bom dramaturgo, em direção a seu V ato" (ADLER, 1927, p. 2-3).

A perspectiva de futuro introduzida por esta teoria na compreensão dos processos psicológicos leva-nos à pedagogia psicológica individual como um dos dois momentos em que nossa atenção centra-se no método de Adler. Wittels denomina a pedagogia como o terreno principal da aplicação da psicologia de Adler. Na realidade, a pedagogia, para a corrente da descrição psicológica, constitui o mesmo que a medicina para as ciências biológicas, a técnica para as ciências físico-químicas e a política para as ciências sociais; a pedagogia é o critério supremo da verdade, já que, mediante a prática, o homem demonstra a verdade de suas ideias. Desde o início, fica claro por que precisamente essa corrente psicológica ajuda a compreender o desenvolvimento infantil e a educação; por conseguinte, na inadaptação da infância, encontra-se a fonte da supercompensação, isto é, o desenvolvimento elevado das funções. Quanto mais adaptada é a infância em qualquer espécie animal, menores são as possibilidades potenciais do desenvolvimento e da educação. A garantia do desenvolvimento da supervaloração reside na presença da deficiência; por isso, a inadaptação e a supercompensação são as forças motrizes do desenvolvimento da criança. Essa concepção dá-nos a chave para a psicologia de classes e da pedagogia. Da mesma forma que o curso da corrente é determinado pelas margens e pelo leito do rio, a linha principal psicológica e o plano da vida do homem que se desenvolve e cresce estão determinados, com a necessária objetividade, pela condição social e pelas "margens sociais" da personalidade.

3

Para a teoria e a prática da educação da criança com defeito de audição e de visão, a teoria da supercompensação tem uma importância fundamental e serve de base psicológica. Que perspectiva tem ante si o pedagogo quando está ciente de que o defeito não é somente uma deficiência, uma debilidade, mas também a fonte de forças e de capacidades, e que há algum sentido positivo no defeito? Em essência, a psicologia estudou isso há muito tempo, os pedagogos sabiam disso há muito tempo, mas somente agora se formulou com precisão científica a lei principal: a criança irá querer ver tudo se é míope, ouvir tudo se apresenta uma anomalia auditiva; irá querer falar se tem dificuldades de fala ou se é gaga. O desejo de voar se manifestará nas crianças que têm grandes dificuldades inclusive para saltar (ADLER, 1927). Nessa "oposição entre a deficiência orgânica e os desejos, as fantasias, os sonhos, ou seja, as aspirações psíquicas à compensação..." (ADLER, 1927, p. 57), estão implícitos o ponto de partida e as forças motrizes de toda educação. A prática da educação confirma isso a cada passo. Se ouvimos dizer que a criança manca e, por isso, corre melhor que as demais, entendemos que se trata da mesma lei. Se as investigações experimentais demonstram que as reações podem ocorrer com maior velocidade e força na presença de obstáculos, em comparação com as máximas em condições normais, estamos diante da mesma lei.

A representação elevada da personalidade humana e a compreensão de sua fusão orgânica e da unidade devem constituir a base da educação da criança anormal. Stern, que observou a estrutura da personalidade com mais profundidade que outros psicólogos, afirmava o seguinte: "não temos direito de tirar a conclusão de que o portador de uma anormalidade estabelecida por uma ou outra propriedade é anormal, da mesma maneira que é impossível reduzir a anormalidade estabelecida da personalidade a propriedades singulares como causa primeira e única" (STERN, 1921, p. 163-164).

Aplicamos essa lei aos aspectos somáticos e psíquicos, à medicina e à pedagogia. Na medicina, fortalece-se cada vez mais a opinião de que o funcionamento adequado ou inadequado do organismo íntegro é o único critério da saúde ou da doença, e as anormalidades são consideradas somente na medida em que se compensam normalmente ou não se compensam por meio de outras funções do organismo (STERN, 1921). Na psicologia,

a análise microscópica das anormalidades levou a supervalorizá-las e a considerá-las como expressões da anormalidade geral da personalidade. Se aplicarmos essas ideias de Stern à educação, haveremos de renunciar ao conceito e ao termo "crianças com defeito".

Lipps viu nisso a lei geral da atividade psíquica, a qual denominou lei do dique ou da contenção. "Se um acontecimento psíquico é interrompido ou inibido em seu curso natural, ou se surge, neste último, em algum ponto, um elemento estranho, bem onde começa a interrupção, o retardamento ou a perturbação do curso do acontecimento psíquico, tem lugar uma inundação" (LIPPS, 1907, p. 127). A energia concentra-se nesse ponto, aumenta e pode vencer o retardamento. Pode avançar por uma via de desvio. "Entre muitas outras coisas, aqui se inclui a alta valoração do que foi perdido ou mesmo do que foi apenas danificado" (LIPPS, 1907, p. 128). Isso já contém toda a ideia da supercompensação. Lipps concedia uma importância universal a essa lei. Em geral, qualquer aspiração é considerada por ele um fenômeno da inundação. Lipps explicou não só a vivência do cômico e do trágico, mas também os processos do pensamento mediante a ação dessa lei: "Qualquer atividade racional realiza-se necessariamente pelas vias do fato precedente sem objetivo ou automático", quando se apresenta um obstáculo. À energia no lugar da contenção, é inerente a tendência a desviar-se. "O objetivo que não se pode alcançar por via direta, alcança-se graças à força da inundação por uma das vias indiretas" (LIPPS, 1907, p. 274).

Somente devido à dificuldade, à retenção, ao obstáculo faz-se possível o objetivo para outros processos psíquicos. O ponto de interrupção, o transtorno de alguma função que atua automaticamente converte-se no "objetivo" para as outras funções dirigidas a esse ponto e, por isso, estas têm o aspecto de uma atividade racional. Eis aqui o motivo por que o defeito e os transtornos originados por ele no funcionamento da personalidade chegam a ser o objetivo especial e final para o desenvolvimento de todas as forças psíquicas do indivíduo; por isso, Adler designa o defeito como a força motriz fundamental do desenvolvimento e o objetivo final e especial do plano da vida. A linha "defeito-supercompensação" é a linha direcionadora do desenvolvimento da criança com defeito de alguma função ou órgão. Portanto, o "objetivo" está dado de antemão e, em essência, só evidentemente é um objetivo; na verdade, é a causa primeira do desenvolvimento.

A educação de crianças com diferentes defeitos deve basear-se no fato de que, simultaneamente ao defeito, estão dadas também as tendências psicológicas de orientação oposta; estão dadas as possibilidades de compensação para superar o defeito e de que precisamente essas possibilidades apresentam-se em primeiro plano no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz. Estruturar todo o processo educativo seguindo a linha das tendências naturais à supercompensação significa não atenuar as dificuldades que surgem do defeito, mas tensionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente tarefas, e em ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob novo ponto de vista.

Esta é uma verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma superestrutura psíquica sobre a função perdida com uma única tarefa, que é substituir a visão; o surdo, por todas as vias, cria os meios para vencer o isolamento e a separação causada pela mudez! Até o momento, não temos utilizado essas forças psíquicas, não as temos levado em consideração; essas são a vontade de recuperar a saúde e de ser socialmente válido, que se manifesta intensamente nessa criança. O defeito era considerado estaticamente somente como um defeito, como menos-valia. As forças positivas colocadas em ação pelo defeito estavam à margem da educação. Os psicólogos e os pedagogos não conheciam a lei de Adler sobre a contraposição entre a deficiência orgânica dada e as tendências psicológicas em direção à compensação; levavam em conta somente a primeira, a deficiência. Não sabiam que o defeito não é somente uma pobreza psíquica, mas também uma fonte de riqueza; não é apenas uma debilidade, mas também uma fonte de força. Pensavam que o desenvolvimento da criança cega estava dirigido à cegueira, mas ocorre que está dirigido ao vencimento da cegueira. A psicologia da cegueira é, em essência, a psicologia da superação da cegueira.

A compreensão incorreta da psicologia do defeito tem sido a causa do fracasso da educação tradicional dos cegos e dos surdos. A antiga compreensão do defeito somente como uma deficiência assemelha-se ao fato de que, por exemplo, ao ministrar a vacina contra a varíola em uma criança saudável, estar-se-ia inoculando a doença. De fato, inoculam-lhe a supersaúde. O mais importante é que a educação apoia-se não só nas

forças naturais do desenvolvimento, mas também no objetivo especial e final ao qual se deve orientar. A validez social é o ponto final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social. A compensação dirige-se não a um posterior desvio da norma, ainda que seja no sentido positivo, mas ao desenvolvimento supernormal, unilateralmente disforme ou hipertrofiado da personalidade em alguns aspectos, porém no sentido à normalidade, no sentido da aproximação a determinado tipo social. Determinado tipo social da personalidade é a norma da supercompensação. Na criança surda, aparentemente afastada do mundo, separada de todas as relações sociais, encontramos não a redução, mas o aumento do instinto social, da vontade para a vida social e da ânsia de comunicação. Sua capacidade psicológica para a linguagem é inversamente proporcional a sua capacidade física para falar. Ainda que pareça paradoxal, a criança surda, mais que a normal, quer falar e tende a falar. Nosso ensino ignorava isso, e os surdos, sem terem tido qualquer educação ou apesar dela, desenvolveram e criaram sua própria linguagem, que surgiu dessa tendência. Esse é um assunto sobre o qual o psicólogo tem de pensar. Aqui se encontra a causa de nosso fracasso no desenvolvimento da linguagem oral nos surdos. Da mesma forma, também a criança cega possui elevada capacidade para dominar o espaço, uma propensão maior em comparação com a criança vidente, em relação ao mundo, que se apresenta para esta última sem nenhuma dificuldade graças à visão. O defeito não é somente debilidade, mas também força. Nessa verdade psicológica, encontra-se o alfa e o ômega da educação social das crianças com defeitos.

4

O núcleo mais progressista e correto da psicologia da educação das crianças com defeitos está contido nas ideias de Lipps, Stern e Adler. Essas ideias estão, porém, envoltas por certa falta de clareza, e, para dominá-las totalmente, é necessário esclarecer com precisão em que relação se encontram com respeito às outras teorias e pontos de vista psicológicos parecidos com elas quanto à forma e à essência.

Em primeiro lugar, surge, com facilidade, a suspeita de que essas ideias não foram criadas pelo otimismo científico. Se, junto com o defeito,

estão dadas as forças para superá-lo, qualquer defeito é um bem. Por acaso, não é assim? Ocorre, porém, que a supercompensação é somente o ponto extremo de uma das duas saídas possíveis desse processo, de um dos dois polos desse desenvolvimento complicado pelo defeito. O outro polo é o fracasso da compensação, o refugiar-se na enfermidade, a neurose e o caráter antissocial da posição psicológica. A compensação não alcançada transforma-se em uma luta de defesa com ajuda da doença, em um objetivo fictício que dirige todo o plano de vida por uma via falsa. Entre esses dois polos, como casos extremos, estão dispostos todos os graus possíveis de compensação, desde os mínimos até os máximos.

Em segundo lugar, essas ideias resultam em fácil confusão com outras diretamente opostas quanto ao sentido, e é possível ver, nessas outras, um profundo retorno ao passado, à valoração místico-cristã do defeito e do sofrimento. Não penetrará também, junto com as ideias assinaladas, a alta valoração da doença em detrimento da saúde, o reconhecimento da utilidade do padecimento, em geral, o culto das formas frágeis, impotentes e pobres da vida em detrimento das fortes, valiosas e poderosas? Não, a nova teoria valoriza, de modo positivo, não o padecimento por si mesmo, mas sua superação; não a resignação ante o defeito, mas a rebelião contra ele; não a debilidade por si mesma, mas os impulsos e as fontes de força contidas nela. Dessa maneira, essa teoria opõe-se diametralmente às ideias cristãs sobre as doenças. Aqui, o bem não é a pobreza, mas a riqueza potencial do espírito, e a miséria só tem valor como um impulso para sua superação, para a acumulação. O ideal de força e poder aproxima Adler e Nietzsche[59], para quem a psicologia individual mostra-se como vontade de poder, de potência, como uma tendência primária. A teoria sobre a validez social como o ponto final da supercompensação separa, com igual precisão, a psicologia tanto do ideal cristão da debilidade como do culto nietzscheniano da força individual.

Em terceiro lugar, é necessário traçar os limites entre a teoria da supercompensação do defeito e a antiga teoria biológica ingênua da compensação dos órgãos ou, em outras palavras, a teoria da substituição dos órgãos dos sentidos. É indubitável que esta última já continha o primeiro pressentimento científico da verdade de que o declínio de uma função

[59] Friedrich Nietzsche (1844-1900), filósofo reacionário alemão, representante do irracionalismo e do voluntarismo. Um dos fundadores da "filosofia da vida".

proporciona impulso para o desenvolvimento das outras funções substitutas que ocupam seu lugar. Ocorre, porém, que essa pressuposição está expressa de um modo ingênuo e distorcido. Nessa pressuposição, as relações entre os órgãos dos sentidos equiparam-se diretamente com as relações entre os órgãos pares; o tato e a audição compensam, aparentemente de forma direta, a visão perdida, como o rim sadio compensa o doente; o menos orgânico cobre-se mecanicamente com o mais orgânico e continua sem explicação, nesse salto por cima de todas as instâncias sociopsicológicas, o que impulsiona a audição e a pele a realizar a compensação, pois a perda da visão não afeta as atividades vitais necessárias.

Faz tempo que a prática e a ciência desmascararam a falta de fundamento dessa teoria. Uma investigação baseada em fatos demonstrou que, na criança cega, não há aumento automático do tato ou da audição devido à visão que lhe falta (BÜRKLEN, 1924). Pelo contrário, a visão por si mesma não se substitui, mas, antes, as dificuldades que surgem devido a sua falta solucionam-se mediante o desenvolvimento de uma superestrutura psíquica. Desse modo, encontramos a opinião de que, nos cegos, há aumento da memória, da atenção e das capacidades verbais. Precisamente nisso, Petzeld[60] (1925), a quem pertence o melhor trabalho sobre a psicologia dos cegos, vê o traço fundamental da supercompensação. O mais característico da personalidade do cego – supõe esse pesquisador – é a possibilidade de assimilar a experiência social dos videntes com ajuda da linguagem. Griesbach demonstrou que o dogma da substituição dos sentidos não resistiu às críticas e que "o cego tem estado tão próximo da sociedade dos videntes, como distanciado da teoria da substituição" (PETZELD, 1925, p. 30-31).

Na realidade, nessa teoria, há certa verdade, contida na compreensão de que qualquer defeito não está limitado à perda isolada de uma função, mas traz consigo a reorganização radical de toda a personalidade, assim como traz à tona novas forças psíquicas e ainda lhes dá uma nova orientação. Somente a ideia ingênua sobre a natureza puramente orgânica da compensação, somente a ignorância do aspecto sociopsicológico nesse

[60] A. Petzeld (?). Vigotski compartilhava inteiramente da ideia de Petzeld sobre as amplíssimas possibilidades de desenvolvimento da pessoa cega se lhe fosse proporcionada uma educação correta. Ao avaliar o livro de Petzeld "como o melhor trabalho sobre a psicologia dos cegos", ele compartilhou de sua opinião de que o domínio da linguagem, da comunicação social, é a direção fundamental e decisiva da compensação da cegueira ("de sua superação").

processo e somente o desconhecimento da direção final e da natureza geral da supercompensação separam a teoria velha da nova.

Por último, em quarto lugar, é necessário determinar a verdadeira relação da teoria de Adler com a pedagogia social terapêutica soviética que foi criada nos últimos anos, elaborada sobre a base de dados da reflexologia. A delimitação desses dois grupos de ideias reduz-se a que a teoria dos reflexos condicionados proporciona a base científica para a elaboração do próprio mecanismo do processo educativo, e a teoria da supercompensação, para a compreensão do próprio processo de desenvolvimento da criança. Muitos autores, incluindo a mim, têm analisado o ensino dos cegos ou dos surdos do ponto de vista dos reflexos condicionados e chegaram a uma conclusão muito importante: não existe nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança vidente e da criança cega, pois as novas relações condicionadas estabelecem-se da mesma maneira com qualquer analisador, e o efeito das influências externas organizadas é a força determinante da educação. A escola sob a direção de Sokolianski[61] elabora uma nova metodologia para o ensino da linguagem aos surdos sobre a base dessa teoria e, neste caso, alcança resultados práticos surpreendentes e estabelece postulados teóricos superiores à teoria da pedagogia surda europeia mais progressista. É, porém, impossível limitar-se a isso. Não se pode supor que se elimina teoricamente qualquer diferença entre a educação do cego, do surdo e da criança normal – não se pode porque, de fato, essa diferença existe e se manifesta na prática. Toda a experiência histórica da pedagogia surda e da tiflopedagogia confirma isso. Também é preciso considerar as particularidades do desenvolvimento da criança com defeito. O educador deve saber em que se fundamenta a peculiaridade da pedagogia especial, bem como precisa conhecer que fatores no desenvolvimento da criança

[61] Ivan Afanasievich Sokolianski (1889-1960), pedagogo defectologista soviético, especialista na esfera da pedagogia surda e da tiflopedagogia. Uma especial importância científica e prática tem o original sistema de educação e ensino dos surdocegos criado por ele. Além disso, elaborou o método para que as crianças surdas pudessem falar com base na percepção visual íntegra das formas das palavras e das frases por meio da leitura labial e das sensações motoras procedentes "do trabalho da mão ao escrever". Vigotski considerou o caráter reflexivo do processo e também a ordem lógica elaborada das instruções como o mérito desse método. Destacou que esse método, resumidamente, conduz ao desenvolvimento da linguagem coerente da criança surda, o que constitui uma das tarefas principais da pedagogia surda. Sokolianski também estudou os problemas da tiflopedagogia. Por iniciativa sua, em Jarkov, foi criada a única instituição científico-pedagógica existente no mundo, a escola clínica para os surdocegos (1923). Seguindo seus estudos, foram criadas diferentes adaptações técnicas utilizadas no ensino dos surdocegos; por esse trabalho, foi outorgado a Sokolianski, postumamente, o Prêmio Estatal.

respondem a essa peculiaridade e a exigem. É verdade que a criança cega ou surda, do ponto de vista da pedagogia, pode, em princípio, ser igualada à criança normal; mas ela alcança tudo o que alcança uma criança normal por outra via, de outra maneira, por outros meios. Para o pedagogo, é muito importante conhecer precisamente essa peculiaridade da via pela qual é necessário conduzir essa criança. A biografia do cego não se parece com a biografia do vidente; é impossível admitir que a cegueira não provoque uma profunda singularidade de toda a linha de desenvolvimento.

Na verdade, o caráter final dos atos psicológicos, sua orientação para o futuro, apresentam-se já nas próprias formas elementares da conduta. Já nas formas mais simples da conduta, abordadas pela escola de Pavlov no estudo do mecanismo dos reflexos condicionados, evidencia-se a orientação da conduta em direção a um objetivo. Entre os reflexos inatos, Pavlov diferencia o reflexo especial do objetivo. Com esse nome contraditório, ele indica provavelmente dois momentos: 1) que também estamos frente a um mecanismo reflexo; 2) que esse mecanismo toma a aparência da atividade racional, ou seja, faz-se compreensível em relação com o futuro. Expressa Pavlov (1951, p. 308): "Toda a vida é a realização de um objetivo e precisamente esse objetivo é a conservação da própria vida...". Pavlov chama esse reflexo de reflexo da vida. "Toda a vida, todas suas melhorias e toda sua cultura são o reflexo do objetivo, e tudo isso somente o podem conseguir os homens que almejam alcançar um ou outro objetivo que eles mesmos se estabeleceram na vida" (PAVLOV, 1951, p. 310). Pavlov formula diretamente a importância desse reflexo para a educação, e suas ideias coincidem com a teoria da compensação:

> Para a manifestação completa, correta e frutífera do reflexo do objetivo, requer-se certa tensão. O anglo-saxão, a representação superior desse reflexo, conhece bem isso e, por isso, ante a pergunta sobre qual é a condição principal para conseguir o objetivo, ele responde de um modo inesperado e incrível para a visão e o ouvido russos: a existência de obstáculos (PAVLOV, 1951, p. 311).

Ele parece dizer: "Que aumente meu reflexo do objetivo em resposta aos obstáculos e então alcançarei o objetivo como se não fosse difícil alcançá-lo". Resulta interessante que, na resposta, ignore-se totalmente a impossibilidade de alcançar o "objetivo" (PAVLOV, 1951, p. 311). Pavlov lamentou que "não tivéssemos informações práticas com

respeito a um fator importantíssimo da vida como o reflexo do objetivo. E essas informações são necessárias em todas as esferas da vida, começando pela esfera fundamental: a educação" (PAVLOV, 1951, p. 311-312).

Sherrington[62] expressa o mesmo acerca do reflexo. Segundo sua opinião, a reação reflexa não pode ser compreendida realmente pelo fisiólogo sem conhecer seu objetivo, e ele só pode conhecê-lo analisando a reação à luz de qualquer complexo orgânico das funções normais como um todo. Isso também permite a síntese de ambas as teorias psicológicas. Zalkind (1925, p. VI) afirma: "A orientação estratégica dos partidários de Adler é a mesma ideia dominante, mas não nas formulações fisiológicas gerais, senão nas clínicas e psicoterapêuticas". O autor vê na coincidência teórica e prática dessas duas teorias a confirmação de que a via fundamental pela qual ambas marcham "é correta" (ZALKIND, 1925, p. VI).

As investigações experimentais a que nos remetemos anteriormente e que demonstraram que a reação pode ganhar força e velocidade em presença de estímulos obstaculizadores e opositores podem ser consideradas simultaneamente como fenômenos dominantes e fenômenos de supercompensação. Vasiliev e eu descrevemos esses fenômenos com o nome de processos dominantes (BEJTEREV[63]; VASILIEV, 1926; VIGOTSKI, 1982). Protopopov[64] (1925, p. 26) demonstrou que as concentrações "somático-defeituosas superam as normais" no que diz respeito à maior estabilidade e intensidade da reação; ele explica isso mediante as particularidades do processo dominante. Isso também significa que o potencial da supercompensação nas pessoas com defeito é superior.

Não se pode analisar as questões da educação sem a perspectiva do futuro. É isso o que revelam as conclusões a que nos leva inevitavelmente semelhante análise. Desse modo, Sokolianski chega a uma conclusão

[62] Charles Scott Sherrington (1859-1952), fisiologista inglês, fundador da escola científica. Autor de descobrimentos fundamentais na esfera da neurofisiologia. Criador da teoria dos campos receptivos.

[63] Vladimir Mijailovich Bejterev (1857-1927), fisiologista russo-soviético, neurologista e psicólogo. Pesquisador da personalidade sobre a base do estudo integral do cérebro, mediante métodos fisiológicos, anatômicos e psicológicos. Fundador da reflexologia. Vigotski utiliza o conceito de Bejterev de *atividade correlativa* ao analisar o sistema alterado das relações sociais da criança com deficiência, assim como ao tentar dar uma fundamentação reflexológica aos processos de leitura, escrita e percepção da linguagem nas crianças cegas e surdas.

[64] Viktor Pavlovich Protopopov (1880-1957), psiquiatra soviético, contribuiu para a introdução, na psiquiatria, da teoria de Pavlov sobre os reflexos condicionados. Ao investigar as crianças surdocegas, Protopopov concluiu que é possível instaurar nelas a comunicação social.

paradoxal: a educação dos surdocegos[65] é mais fácil que a educação dos surdos; a educação dos surdos é mais fácil que a educação dos cegos; a dos cegos é mais fácil que a das crianças normais. Essa ordem se estabelece precisamente atendendo ao grau de complexidade e de dificuldade do processo pedagógico. Ele vê nisso uma consequência direta da aplicação da reflexologia à revisão dos pontos de vista sobre a anormalidade. "Isso não é um paradoxo, mas uma conclusão natural dos novos pontos de vista sobre a natureza do homem e sobre a essência da linguagem", expressa Sokolianski (1926). Partindo dessas investigações, Protopopov (1925, p. 10) chega também à conclusão de que, no surdocego, "estabelece-se com extraordinária facilidade a possibilidade da relação social".

O que semelhantes postulados psicológicos podem oferecer à pedagogia? É evidente que qualquer comparação da educação do surdocego e da criança normal, com respeito à dificuldade e à complexidade, somente é conveniente quando levamos em consideração as tarefas pedagógicas iguais cumpridas em diferentes condições (a criança normal e a criança com defeito); somente uma tarefa geral e um nível único de conquistas pedagógicas podem servir como medida geral da dificuldade da educação em ambos os casos. É absurdo perguntar o que é mais difícil: ensinar, a uma criança apta de oito anos, a tabuada de multiplicar, ou a um estudante com atraso mental, a matemática superior. Aqui, a possibilidade, no primeiro caso, está condicionada não pelas capacidades, mas pela facilidade da tarefa. Resulta mais fácil ensinar o surdocego porque o nível de seu desenvolvimento, as exigências inerentes a seu desenvolvimento e os objetivos que se quer alcançar pelas tarefas da educação são mínimos. Se quiséssemos ensinar a mesma coisa à criança normal, é pouco provável que alguém afirmasse que isso exigiria mais trabalho. Ao contrário, se propuséssemos ao educador do surdocego tarefas tão grandes quanto aquelas enfrentadas pelo educador da criança normal, é pouco provável que alguém as realizasse com menos trabalho, ou mesmo que alguém as realizasse no geral. Com quem é mais fácil trabalhar para formar a unidade social do operário, do balconista e do jornalista: com uma pessoa normal ou com um surdocego? É pouco provável que essa pergunta tenha mais de uma resposta. No surdocego,

[65] N.T.: Atualmente, utilizam-se os termos "surdocego(a)" e "surdocegueira", referindo-se a uma única deficiência. Anteriormente, as crianças com essa deficiência eram denominadas "cegas surdo-mudas".

estabelece-se com extraordinária facilidade a possibilidade da relação social – como expressa Protopopov –, não somente em dimensões mínimas. Um clube de surdos e um internato de surdocegos nunca se tornarão um centro de vida social. Ou, então, que demonstrem primeiro que é mais fácil ensinar um surdocego que a uma pessoa normal a ler o jornal e a estabelecer relações sociais. Chegaríamos a essas conclusões seguramente se analisássemos somente a mecânica da educação sem ter em conta a linha do desenvolvimento da própria criança e suas perspectivas.

O trabalho da supercompensação está determinado por dois momentos: por um lado, a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e dos requisitos sociais exigidos para sua educação; por outro lado, o fundo de compensação, a riqueza e a diversidade de funções. Esse fundo é extremamente pobre nas crianças surdocegas; sua inadaptabilidade é muito grande. Por isso, não é mais fácil, senão incomensuravelmente mais difícil, a educação do surdocego que a da criança normal, se se quiser obter o mesmo resultado com a educação. O que, porém, fica, e tem uma importância decisiva como resultado de todas essas delimitações para a educação, é a possibilidade da validez social e da supervalorização para as crianças que possuem defeitos. Isso se alcança com pouca frequência, mas a própria possibilidade dessa feliz supercompensação assinala, como um farol, o caminho de nossa educação.

Pensar que qualquer defeito será indispensavelmente compensado de modo feliz é tão ingênuo como pensar que qualquer doença termina inevitavelmente com o restabelecimento. Necessitamos, antes de mais nada, da sensatez de opinião e do realismo na avaliação; sabemos que as tarefas da supercompensação de defeitos como a cegueira e a surdez são enormes, e o fundo de compensação é pobre e insuficiente; o caminho do desenvolvimento é excessivamente difícil e, por isso, é muito mais importante conhecer a direção correta. Sokolianski (1926) também leva isso em consideração na prática, e a isso deve os grandes êxitos de seu sistema. Para seu método, não é tão importante seu paradoxo teórico como sua excelente orientação prática e condicional na educação. Em seu método, expressa ele, não só a mímica converte-se em algo totalmente inútil, mas as próprias crianças não a utilizam por iniciativa própria. Pelo contrário, a linguagem oral chega a ser para eles uma necessidade fisiológica invencível. Nenhuma metodologia no mundo pode vangloriar-se disso, e encontra-

se precisamente aí a chave da educação dos surdos. Se a linguagem oral converte-se em uma necessidade e substitui a mímica nas crianças, significa que o ensino está dirigido pela linha da supercompensação natural da surdez, está orientado pela linha dos interesses da criança, e não contra eles.

A educação tradicional da linguagem oral, como uma engrenagem desgastada, não abrangia todo o mecanismo das forças naturais e dos impulsos da criança, não colocava em movimento a atividade compensadora interna e girava sem resultados úteis. A linguagem oral, inculcada nos alunos com uma rigidez clássica, tornava-se a língua oficial para os surdos; todos os esforços da técnica concentravam-se na mímica, mas a tarefa da educação limitava-se a dominar essas forças internas do desenvolvimento. Se o método de Sokolianski fez isso, ele, na realidade, considera as forças da supercompensação e as domina. Os êxitos alcançados não são, nas etapas iniciais, um indicador justo da utilidade do método; trata-se de uma questão de técnica e de seu aperfeiçoamento e, por último, é uma questão de êxito prático. Somente uma coisa tem importância desde o princípio: a necessidade fisiológica da linguagem. Se for encontrado o segredo para criar essa necessidade, isto é, para propor o objetivo, esse será a própria linguagem.

Para a tiflopedagogia, o postulado de Petzeld tem o mesmo sentido e valor: a possibilidade do conhecimento para o cego é a possibilidade do conhecimento completo de tudo, e sua compreensão é, em essência, a possibilidade de compreender tudo totalmente (PETZELD, 1925). O autor vê a particularidade caracterológica da psicologia do cego e da estrutura de sua personalidade não só na limitação espacial incomum, mas também no domínio completo da linguagem. A personalidade do cego forma-se da luta dessas duas forças. Em que medida esse postulado será levado à prática, em que dimensões e em que prazo será realizado: essas são questões do desenvolvimento prático da pedagogia, a qual depende de muitas circunstâncias. Com efeito, também as crianças normais, com muita frequência, não colocam em prática, durante a educação, todas ou uma grande parte de suas possibilidades. Por acaso, a criança proletária alcança o grau de desenvolvimento que poderia alcançar? Assim acontece também com os cegos. Mas, para a elaboração correta, inclusive de um plano educativo simples, é necessário eliminar os limites que demarcam o horizonte, os quais, ao que parece, foram colocados pela própria natureza ao desenvolvimento social dessa criança. É importante que a educação tome

o rumo da validez social, considerando-a um ponto real e determinante, e não sustente a ideia de que o cego está condenado à inferioridade.

Para resumir, vejamos um exemplo. Mesmo que, nos últimos tempos, a crítica científica tenha se esforçado para destruir a lenda de Helen Keller, seu destino esclarece muito bem todo o desenvolvimento das ideias defendidas aqui. Um dos psicólogos assinalou, de modo totalmente correto, que, se Keller não tivesse sido cega e surda, nunca haveria alcançado o desenvolvimento, a influência e a notoriedade de que foi objeto. Como entender isso? Em primeiro lugar, isso significa que suas graves deficiências ativaram as enormes forças da supercompensação. Porém, isso não é tudo: na verdade, seu fundo de compensação era pobre ao extremo. Em segundo lugar, isso significa que, se não fosse por causa dessa coincidência extremamente feliz das circunstâncias que transformou seu defeito em uma vantagem social, ela continuaria sendo uma habitante subdesenvolvida e pouco destacada da América do Norte. Mas Keller tornou-se uma sensação, chegou a ser o centro da atenção pública, converteu-se em celebridade, em heroína nacional, em um prodígio divino para o habitante norte-americano multimilionário; ela converteu-se no orgulho do povo, em um fetiche. Seu defeito chegou a ser-lhe algo socialmente vantajoso, não criando nela o sentimento de inferioridade. Rodearam-na de luxo e de glória; inclusive, barcos eram oferecidos para suas excursões instrutivas. Seu ensino converteu-se em tarefa de todo o país. Incutiram-lhe enormes exigências sociais: médicos, escritores, pregadores queriam vê-la, e ela foi transformada por eles. Agora, quase não se pode diferenciar o que pertence realmente a ela e o que foi feito a ela pela ação do cidadão. Esse fato demonstra, muito claramente, que papel desempenhou a demanda social em sua educação. A própria Keller (1910) escreve que, se tivesse nascido em outro meio, teria permanecido eternamente na escuridão, e sua vida teria sido como um monastério isolado de qualquer relação com o mundo exterior. Em sua história, todos viram uma prova evidente da força e da vida independente do espírito preso em um calabouço corporal. Inclusive com "as influências externas ideais sobre Helen – escreve um autor[66] –, não

[66] Refere-se a Mijail Valerianovich Bogdanov-Berezovski (1867-1921), otorrinolaringologista russo. Trabalhou como médico na escola de surdos de São Petersburgo, participou ativamente na luta pelo ensino de surdos e pelo melhoramento de sua posição social na Rússia. Desde o momento da criação do instituto de crianças surdas, incorporou-se como membro do comitê, foi redator da revista *Viestnik Popechitelstva o glujoniemij*. Seus principais trabalhos são: "Vosstanovlenie sluja u glujoniemij" (São Petersburgo, 1901) e "Poloschenie glujoniemij

teríamos conhecido seu raro livro se seu espírito vivo, poderoso, mesmo enclausurado, não se tivesse atirado de um modo incontido ao encontro da influência procedente do exterior" (KELLER, 1910, p. 8). O autor que compreende que a surdocegueira não é somente a soma de dois elementos e que "a essência do conceito de surdocegueira é muito mais profunda" (KELLER, 1910, p. 6), seguindo a tradição, vê essa essência na concepção religioso-espiritualista de sua história de vida. Entretanto, a vida de Keller não encerra em si nada enigmático. Ela demonstra, de modo evidente, que o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se manifestam ao desenvolvimento e à educação, e as forças íntegras da psique. A demanda extremamente alta estabelecida ao desenvolvimento de Keller e sua feliz realização social, nas condições do defeito, determinaram seu destino. Seu defeito, além de não ser um obstáculo, converteu-se em um impulso e garantiu seu desenvolvimento. Por essa razão, Adler está certo quando aconselha analisar qualquer ato em sua relação com o plano único da vida e com seu objetivo final (ADLER, 1927). Kant supunha – expressa Neuyer – que nós compreenderíamos o organismo se o considerássemos como uma máquina construída de modo racional; Adler aconselha considerar o indivíduo como uma tendência realizada em direção ao desenvolvimento.

***

Na educação tradicional das crianças com defeitos da psique, não há nenhum ápice de estoicismo. Nesse caso, a educação está debilitada pelas tendências da lástima e da filantropia; está envenenada com o tóxico do estado doente e da debilidade. Nossa educação é insossa: ela não toca os pontos vitais do aluno; na educação, falta-lhe tempero. Necessitamos de ideias audazes e formadoras. Nosso ideal não é rodear de algodão o lugar enfermo e cuidar dele, mas descobrir as vias mais amplas para sua supercompensação. Para isso, necessitamos assimilar a tendência social desses processos. Ocorre que, na fundamentação psicológica da educação, começamos a perder o limite entre a educação do animal e a do ser humano, entre o adestramento e a verdadeira educação. Voltaire dizia, em

v Rossii" (São Petersburgo, 1901). Autor do prólogo à tradução russa do livro *Optimizm*, de Helen Keller.

tom de brincadeira, que, depois de ler Rousseau[67], tinha vontade de andar gatinhando. Esse mesmo sentimento desperta quase toda nossa nova ciência sobre a criança: com frequência, ela estuda a criança que anda gatinhando. É curioso o que Blonski confessa: "Gosto muito de colocar os bebês na pose do animal de quatro patas; para mim, pessoalmente, isso sempre significa muito" (BLONSKI, 1925, p. 97). Na realidade, a ciência sobre a criança conhece-a somente nessa posição. Zalkind (1926) denomina isso enfoque zoológico da infância. Não há discussão: esse enfoque é muito importante; estudar o homem como uma das espécies animais, como um mamífero superior, é muito importante. Isso, porém, não é tudo e, inclusive, tampouco é o principal para a teoria e a prática da educação. Frank[68], continuando a brincadeira simbólica de Voltaire, expressa que, em oposição a Rousseau, a natureza em Goethe "não nega, mas, sim, exige diretamente a posição vertical do homem; ela não chama a pessoa para trás, em direção ao simplismo e ao estado primitivo, mas para a frente, em direção ao desenvolvimento e à complexidade da humanidade" (FRANK, 1910, p. 358). As ideias desenvolvidas aqui sobre esses polos aproximam-se de Goethe e não de Rousseau. Se a teoria dos reflexos condicionados traça a posição horizontal do homem, a teoria da supercompensação oferece sua posição vertical.

[67] Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), eminente escritor francês, filósofo sensualista, que exerceu grande influência no desenvolvimento da filosofia burguesa, da sociologia e da pedagogia. Ao concluir a análise do problema da compensação e da supercompensação, à luz das exigências sociais que se apresentam no desenvolvimento, Vigotski manifesta-se contra a posição de Rousseau, "que desconsidera o limite entre a educação do animal e da criança; entre o adestramento e a educação".

[68] Semion Liudvigovich Frank (1877-1950), filósofo religioso russo. Passou do "marxismo legal" ao idealismo.

Princípios da educação de crianças com defeitos físicos[69]

1

A Revolução, que reorganizou totalmente nossa escola, quase não atingiu a escola especial para crianças com defeitos. Nas escolas que educam cegos, surdos e retardados mentais, tudo permanece da mesma forma que antes da Revolução, à exceção de algumas mudanças não essenciais que surgiram mecanicamente. Dessa maneira, até o momento, o trabalho segue sem estar vinculado, nem no aspecto teórico e nem no prático, com os fundamentos gerais da educação social e com o sistema de instrução pública de nossa República. A tarefa consiste em vincular a pedagogia da criança com defeito (a pedagogia surda, a tiflopedagogia, a oligofrenopedagogia etc.) aos princípios e métodos gerais da educação social e em encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal. Temos, pois, pela frente um grande trabalho criador dirigido à reorganização de nossa escola sobre novos princípios. Devemos traçar as linhas fundamentais ou, falando com mais exatidão, os pontos de partida para esse trabalho.

[69] Este texto está baseado na comunicação "Os princípios da educação das crianças com defeitos físicos", elaborada por Vigotski para o II Congresso de Proteção Social e Jurídica dos Menores de Idade (1924). No capítulo, o autor incluiu uma resenha do livro de Graborov, *Vspamagatielnaia schkola* [*A escola auxiliar*] (1925). O capítulo dedica-se, fundamentalmente, ao estabelecimento de critérios para a organização do trabalho docente-educativo nas instituições para crianças com diferentes anomalias de desenvolvimento. Nele, estão refletidos os princípios da organização e o conteúdo do trabalho pedagógico com as crianças anormais. No II Congresso de Proteção Social e Jurídica de Menores de Idade, os pontos de vista, novos, em princípio, sobre as possibilidades cognitivas das crianças anormais encontraram sua expressão. O Congresso refletiu a linha otimista no desenvolvimento da defectologia. Participaram do Congresso defectologistas, psicólogos e médicos. Antes do Congresso, foi estabelecida a tarefa de vincular a pedagogia especial da criança com atraso mental e da criança com defeito físico aos princípios gerais e métodos da educação social das crianças na escola soviética. A necessidade de iniciar essa categoria de crianças em uma atividade laboral socialmente útil, para uma vida laboral independente, também foi destaque nas resoluções do Congresso. O Congresso de Proteção Social e Jurídica de Menores de Idade considerou inadmissível a divisão de crianças normais e de crianças denominadas com defeitos morais, eticamente atrasadas etc. Foi destacado que os experimentos com a transferência das chamadas crianças difíceis para outra esfera demonstraram a possibilidade da variação radical de sua conduta. As crianças liberam-se das reações protetoras ante as influências sociais não favoráveis a elas. Eliminam-se as deficiências de sua conduta. A grande importância histórica do Congresso reside em ter contribuído para a reorganização radical do ensino e da educação das crianças na escola especial de nosso país.

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial distingue-se pelo defeito fundamental de enclausurar seu educando (a criança cega, a surda e a com atraso mental) no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, isolado e fechado, no qual tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo gira em torno da deficiência corporal e não incorpora o educando à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente, nessa criança, hábitos que a levam a um isolamento ainda maior e intensifica sua separação. Devido a esses defeitos, não só se paralisa a educação geral da criança, mas também sua aprendizagem especial, às vezes, reduz-se a zero. Por exemplo, a linguagem nos surdos: apesar de o ensino da linguagem oral estar bem organizado, na criança surda, a linguagem permanece em estado embrionário, porque o mundo fechado no qual ela vive não cria a necessidade dessa linguagem.

Esse sistema fechado da educação das crianças cegas, surdas e com atraso mental provém da Alemanha, onde atingiu seu apogeu, desenvolveu-se até seus limites lógicos e, por isso, à primeira vista, serviu como um exemplo atraente. Ao ler a descrição das escolas especiais alemãs, nota-se que elas distam muito de ser escolas comuns. Nelas, estruturou-se um conjunto de instituições complexas, que têm a tarefa de ampliar e promover um pouco aquelas adaptações especiais para as crianças cegas e surdas, em especial as utilizadas sistematicamente na escola e que já lhes resultam imprescindíveis. A quantidade de instituições, com frequência, vai além de várias dezenas. Vale destacar que algumas escolas bem organizadas têm, inclusive, pequenos bancos, com o fim de propiciar linhas de crédito aos cegos e surdos para atividades de comércio e artesanato em sua vida futura. Todas as demais instituições cumprem este mesmo objetivo: o auxílio social. Dessa maneira, cria-se uma fortaleza que conquistou firmemente alguns espaços no mundo exterior; porém, apesar disso, criam-se posições especiais para a criança com defeito mesmo depois que ela sai da escola. Inclusive a formação universitária para cegos, na Alemanha, até o momento, está separada em um sistema especial, no qual se incluem também os famosos cursos universitários de Marburg para cegos, que convidam hospitaleiramente os cegos da União Soviética a receber instrução superior. Supõe-se que os cegos que desejam especializar-se em uma área da instrução superior devam estar separados do conjunto geral do alunado normal e postos em certas condições especiais.

Precisamente devido ao fato, por um lado, de a Alemanha ter uma quantidade insignificante de crianças com defeito e, por outro, de ela ter levado ao extremo o isolamento dessas instituições, muitas pessoas opinam que o sistema alemão é poderoso e valioso.

Esse sistema opõe-se completamente a nossa prática pedagógica. Em nosso país, o ensino e a educação das crianças cegas e com defeito devem ser considerados um problema da educação social; tanto no aspecto psicológico quanto no pedagógico, esse é um problema da educação social. Na realidade, é extremamente fácil notar que qualquer defeito corporal, seja a cegueira, a surdez ou o atraso mental, provoca uma espécie de desajuste social. Desde os primeiros dias de vida, assim que se percebe o defeito na criança cega, ela adquire, inclusive no seio familiar, certa posição social especial, e suas relações com o mundo que a rodeia começam a transcorrer de uma maneira diferente de como ocorre no caso das crianças normais. Pode-se dizer que a cegueira e a surdez significam não somente o transtorno da atividade da criança em relação ao mundo físico, mas, antes de tudo, uma ruptura, a substituição dos sistemas que determinam todas as funções da conduta social da criança. Provavelmente fique claro que, de fato, as coisas são assim se explicarmos a fundo esse ponto de vista. Subentende-se que a cegueira e a surdez são fatos biológicos e não sociais, em nenhuma medida. Porém, toda a questão reside em que o educador tem relação *não tanto com esses fatos biológicos, mas com suas consequências sociais*.

Quando temos, diante de nós, uma criança cega como objeto da educação, temos de ver não tanto a cegueira em si mesma, mas os conflitos que surgem na criança cega quando ela entra em contato com a vida, quando ocorre a substituição dos sistemas que determinam todas as funções de sua conduta social. Por isso, parece-me que, do ponto de vista pedagógico, a educação dessa criança se limita a corrigir totalmente esses desajustes sociais. É como se tivéssemos diante de nós o deslocamento físico, um desajuste orgânico da mão cuja articulação saiu do lugar. É preciso pô-la em seu lugar ou encaixar o órgão. A tarefa da educação consiste em incorporar a criança cega à vida e criar a compensação de seu defeito físico. A tarefa restringe-se a conseguir que a alteração do enlace social com a vida seja obtida por alguma outra via.

Não analisarei cientificamente os conceitos de surdez ou cegueira. Centrarei a atenção nas ideias geralmente aceitas que podem ser encontradas

usualmente na literatura. *A cegueira ou a surdez como fatos psicológicos não existem para o próprio cego ou surdo*. Em vão, imaginamos que o cego está imerso nas trevas e sente a escuridão como se tivesse caído em um buraco escuro. Pesquisadores de grande prestígio atestaram que (como demonstra a análise objetiva e as impressões subjetivas dos próprios cegos) tal ideia é totalmente errônea. Os cegos não sentem diretamente sua cegueira, assim como os surdos não sentem o silêncio deprimente em que se encontram. Gostaria de demonstrar também que, para o pedagogo, isto é, para a pessoa que se aproxima da criança cega com a intenção de educá-la, existe não tanto a cegueira como um fato diretamente biológico, mas, sim, e principalmente, as consequências sociais desse fato, as quais devem ser levadas em conta.

Na literatura científica e na opinião pública, está firmemente arraigada a ideia errônea de que existe certa compensação biológica do defeito. Supõe-se que, ao privar-nos de um dos sentidos, a natureza nos recompensaria com o desenvolvimento insólito dos demais sentidos: os cegos teriam um tato extraordinariamente agudo e os surdos se distinguiriam pela intensidade singular da visão. Em função dessa convicção errônea, as tarefas da pedagogia adquirem um caráter terapêutico-medicinal e limitam-se ao desenvolvimento dos demais sentidos. A cegueira e a surdez foram entendidas estritamente do ponto de vista orgânico, e a pedagogia realizou um trabalho com essas crianças dirigido também à compensação biológica (por exemplo, se se extirpa um rim, o outro rim assume sua função). Em outras palavras, a questão dos defeitos sempre foi estabelecida sob um ponto de vista físico. Disso resulta toda nossa pedagogia especial, ou seja, uma pedagogia terapêutica ou medicinal. Entretanto, está claro para qualquer pedagogo que a criança cega ou surda é, em primeiro lugar, uma criança e, em segundo lugar, como dizem os psicólogos alemães, é uma criança peculiar, cega ou surda.

Se for considerada uma análise psicológica consciente das supervivências de um cego e de um surdo, feita conscientemente (refiro-me ao trabalho da psicologia dos cegos, muito bem fundamentado, de Bürklen, publicado neste ano), ficará claro que a psique do cego surge *inicialmente* do próprio defeito físico, e *em segundo lugar*, devido às consequências sociais provocadas pelo defeito físico. E a tarefa consiste em que essa pedagogia medicinal, a pedagogia terapêutica, não prejudique a alimentação normal da criança, porque não é bom médico aquele que

prescreve um medicamento e esquece que o paciente deve alimentar-se normalmente e que só com o remédio não se pode viver. Uma pedagogia desse tipo oferece uma educação que se orienta desde o início para a invalidez como princípio e, como resultado disso, obtém-se algo que contradiz completamente os fundamentos da educação social.

O lugar da educação especial no sistema de educação geral resulta sumamente fácil e simples de ser determinado se se parte de sua posição relativa à educação em geral. Em síntese, qualquer educação reduz-se ao estabelecimento de algumas formas novas de conduta e à formação das reações condicionadas ou dos reflexos condicionados, como dizem atualmente os fisiologistas. Contudo, no aspecto fisiológico, no aspecto que nos é mais perigoso nesse sentido, não existe nenhuma diferença de princípio entre a educação da criança com defeito e a educação da criança normal. A cegueira e a surdez, sob o ponto de vista físico, equivalem simplesmente à falta de um dos órgãos dos sentidos, como dizíamos anteriormente, ou de um dos analisadores, como dizem atualmente os fisiologistas. Isso significa que falta uma das vias por meio das quais se fecha a vinculação com o mundo externo, e a via que falta pode ser compensada, em grande medida, por outras vias.

Um dos postulados mais importantes da fisiologia experimental, de grande interesse para a pedagogia, estabelece que as formas condicionadas da conduta têm por princípio um vínculo único com os diferentes órgãos dos sentidos, com os diferentes analisadores. O reflexo condicionado pode ser formado tanto pela visão quanto pela audição, tanto pela audição quanto pela pele e, por conseguinte, quando, na educação, temos a substituição de um analisador por outro, de uma via por outra, empreendemos o caminho da compensação social de um ou outro defeito.

Por isso, é importante não o fato de que o cego veja as letras, mas que saiba ler. É indispensável que o cego leia de uma maneira absolutamente igual a como nós lemos e aprenda a fazê-lo da mesma forma que a criança normal. É importante que o cego saiba escrever, mesmo que ele não deslize a caneta sobre o papel. Se ele aprende a escrever perfurando o papel com uma punção, temos, novamente, o mesmo princípio e um fenômeno praticamente idêntico. Por isso, a formulação de Kurtman, que estabelece que o cego, o surdo e aquele com deficiência intelectual não podem ser medidos pelo mesmo parâmetro que o normal, deve ser substituída

precisamente pela formulação oposta. *Do ponto de vista psicológico e pedagógico, à criança cega e à surda, devem e podem ser aplicadas as mesmas medidas que à criança normal*.

Em essência, não existe diferença nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade. O famoso livro de Troshin (1915) contém essa ideia sumamente importante. É errôneo ver na anormalidade apenas uma enfermidade. Na criança anormal, vemos somente o defeito e, por isso, nossa teoria sobre a criança e sobre o tratamento dado a ela limita-se à constatação do percentual de cegueira, de surdez ou de alterações do gosto existentes. Detemo-nos nos gramas de doença e não notamos os quilos de saúde[70]. Notamos as pitadas de defeito e não observamos as imensas esferas plenas de vida que têm as crianças que apresentam anormalidades. Essas verdades evidentes que, ao que parece, são difíceis de refutar, opõem-se radicalmente ao que temos na teoria e na prática de nossa pedagogia especial.

Tenho em mãos uma publicação editada na Suíça neste ano[71]. Nela, lemos os postulados que se mostram como uma revelação muito importante para nossa pedagogia: à criança cega, é preciso tratar como à vidente, ensinar a caminhar no mesmo período que a vidente, proporcionar o mais rapidamente a possibilidade de brincar com todas as crianças. Nessas indicações, considera-se isso óbvio. Em nossa teoria, afirma-se justamente o contrário. Parece-me que aqui há duas direções na pedagogia especial: uma orientada à enfermidade, e outra, à saúde. Tanto os dados de nossa prática como os dados da teoria científica levam-nos a considerar errôneo o primeiro ponto de vista em nossa pedagogia especial. Eu poderia fazer alusão a certos dados existentes nessa esfera, mas me limitarei a fazer referência aos informes do último congresso celebrado na cidade de Stuttgart[72], neste ano, sobre as questões da educação e da assistência aos cegos.

---

[70] N.T.: Vigotski faz uma comparação utilizando antigas medidas de peso russas: *zolotnils* (igual a 4,25 gramas) e *pudes* (igual a 16,3 kg), conforme nota do tradutor do texto em russo.

[71] Ao analisar o problema da direção principal das influências educativas sobre a criança anormal (em relação ao problema da compensação), Vigotski manifestou seu ponto de vista acerca de um boletim publicado na Suíça "neste ano", segundo parece, em 1924-1926. Vigotski destaca o profícuo pensamento expresso nele de que se deve "tratar a criança cega da mesma forma que aquela que vê".

[72] O mesmo problema – destaca Vigotski – foi analisado no último congresso em Stuttgart ("neste ano"). Teve lugar um debate sobre o sistema de educação alemão, que se orientava em direção aos defeitos da criança, e o norte-americano, que se apoiava nas particularidades sãs da personalidade da criança. O sistema norte-americano prevaleceu sobre o alemão nesse debate.

Os sistemas alemão e norte-americano mostraram-se, nesse ponto, discordantes. Um sistema orienta-se pelo defeito da criança cega, e o outro, pela saúde que ela tem, respectivamente. Embora o encontro desses dois sistemas tenha tido lugar na Alemanha, resultou destruidor para o sistema alemão. Este último não tem justificativa na vida.

2

Em um aspecto do ensino especial, ilustrarei a tese que proponho. Ela pode ser formulada da seguinte maneira: *qualquer questão do ensino especial é, ao mesmo tempo, uma questão da educação especial em geral*. Os surdos têm afetado o órgão da audição, mas todos os demais órgãos estão sãos. Devido à afecção da audição, a criança, por ser surda, não pode apreender a linguagem humana. Aos surdos, consegue-se ensinar a linguagem oral pela leitura labial, vinculando as diferentes ideias a uma série de movimentos; em outras palavras, ensinando-lhes a "ouvir com os olhos". Desse modo, consegue-se ensinar os surdos a falar não só em algum idioma, mas também em vários, com ajuda das sensações cinestésicas (motrizes), neles provocadas ao pronunciar.

Esse ensino (o método alemão) tem todas as vantagens em relação aos outros métodos, como o da mímica (o francês), o da linguagem datilológica (a datilologia, a escrita no ar), porque essa linguagem torna possível a comunicação do surdo com as pessoas normais e serve de meio de formação do pensamento e da consciência. Para nós, não havia nenhuma dúvida de que precisamente a linguagem oral, o método oral, deve ser considerado fundamental na educação dos surdos. Porém, ao reportar-se à prática, é possível ver que essa questão especial é uma questão da educação social em geral. Ocorre que, na prática, o ensino da linguagem oral propicia resultados extraordinariamente deploráveis: a aprendizagem leva muito tempo, normalmente não se ensina a construir as frases de forma lógica, restringe-se o vocabulário.

Desse modo, acaba-se criando uma situação sumamente difícil e confusa, que, na teoria, resolve-se facilmente com um método e, na prática, atinge resultados opostos. Na escola alemã, onde se aplica em maior escala esse método de ensino da linguagem oral aos surdos, observam-se as maiores tergiversações da pedagogia científica. Devido à extraordinária

rigidez e ao excessivo rigor imposto à criança, consegue-se ensinar-lhe a linguagem oral, mas o interesse pessoal da criança está fixado em outra questão. Nessas escolas, proíbe-se a mímica, há empenho para que ela não seja utilizada, mas o pedagogo não possui o método para eliminá-la. A famosa escola para surdos de Vatter[73] distinguia-se por seus relevantes êxitos nessa questão, mas as aulas de linguagem oral realizavam-se com grande severidade. O professor, quando obrigava uma criança a assimilar um som difícil, podia chegar a quebrar um dente do aluno e, depois de limpar o sangue com a mão, passava a outro aluno ou a outro som.

Dessa maneira, a prática da vida diverge do método. Os pedagogos afirmam que a linguagem oral para o surdo é antinatural e que esse método é antinatural, já que contradiz a natureza da criança. Nesse caso, convencemo-nos de que nem o sistema francês, nem o alemão, nem o italiano, nem um método combinado pode oferecer uma saída à situação, e que somente o caráter social da educação pode proporcionar a saída. Se a criança tiver necessidade da linguagem oral, se foi eliminada a necessidade da mímica, somente então se pode ter certeza de que se desenvolverá a linguagem oral. Falando com especialistas, eles opinam que o método oral comprova-se melhor na prática. Depois de terminar a escola e ao cabo de vários anos, quando os alunos reúnem-se, temos a seguinte situação: se a linguagem oral foi uma condição da existência para as crianças, elas dominaram totalmente essa linguagem, mas se elas não sentiram a necessidade de comunicar-se oralmente, então voltaram à mudez da qual padeciam ao ingressar na escola. A situação, portanto, resolve-se não com um ou outro método, mas mediante a prática.

Em nossas escolas para surdos, tudo está dirigido contra os interesses das crianças. Todos os instintos e desejos infantis não são nossos aliados na tarefa da educação, mas nossos inimigos. Leva-se à prática

[73] Johann Vatter (1842-1916), destacado surdopedagogo alemão, partidário do "método oral" para ensinar as crianças surdas a falar, que se aplicou amplamente em muitos países, e cuja essência era o trabalho com a pronúncia. A experiência na utilização desse método conduziu a um amplo debate entre os surdopedagogos, que destacaram o rompimento desse sistema de ensino com a atividade das crianças, com os modos de sua comunicação etc. Outros enfoques do ensino da linguagem às crianças surdas (a escrita, a datilologia etc.) começaram a contrapor-se às ideias de Vatter. Vigotski submeteu a uma forte crítica o rigor da aplicação do método oral e seu caráter oposto à natureza da criança. Em 1938, a Conferência de Pedagogia Surda de toda a Rússia, em uma resolução pautada na comunicação do diretor do Instituto Experimental de Defectologia, Danivshevski, recusou o método oral puro, de Vatter, no ensino dos surdos, destacando que ele freia o desenvolvimento da criança.

um método especial que, já de antemão, está dirigido contra a criança; de antemão, quer deformar a criança, a fim de inculcar-lhe a linguagem muda. Esse método coercitivo resulta inadmissível na prática, estando irremediavelmente condenado a desaparecer. Não tiro disso a conclusão de que o método oral é impróprio para a escola. Quero dizer somente que nenhuma questão sobre determinado método pode ser estabelecida nos marcos estreitos da pedagogia especial. A questão do ensino da linguagem oral não é questão da metodologia da articulação. É preciso enfocá-lo de outro ponto de vista, inesperado.

Se ensinarmos um surdo a trabalhar, se ele aprender a fazer bonecos de pano e a vendê-los, se ele confeccionar diferentes artigos e depois for vendê-los em restaurantes, oferecendo-os aos clientes, isso não é educação laboral, mas, sim, educação para a mendicância, porque é mais cômodo pedir esmolas com algo nas mãos. Nesse caso, o surdo terá mais benefício que o falante, porque lhe comprarão mais rapidamente os artigos. Porém, se a vida houvesse ditado a necessidade da linguagem oral, se fosse estabelecida sempre, de um modo normal, a questão do ensino laboral, então se poderia ter certeza de que a assimilação da linguagem oral na escola dos surdos não apresentaria essa dificuldade. Qualquer método pode ser levado às raias do absurdo. E foi o que ocorreu em nossa escola com o método oral. Esse problema poderá ser resolvido corretamente apenas quando o considerarmos, em toda sua amplitude, como uma questão da educação social em geral. Por isso, considero que todo nosso trabalho deve ser organizado do princípio até o fim.

O planejamento da educação laboral dos cegos nos leva às mesmas conclusões. O trabalho apresenta-se às crianças de um modo artificial, excluindo-se dele seus elementos coletivos e de organização: os videntes assumem essas funções, e o cego realiza o trabalho a sós. Que resultados pode haver quando o aluno é somente um executor, quando outro realiza o trabalho de organização por ele, que, devido ao fato de não estar acostumado à cooperação no trabalho, quando sai da escola, resulta ser um inválido? Se existisse uma escola que introduzisse na vida do cego o trabalho produtivo profissional, do qual não se eliminasse o caráter socialmente organizador e mais valioso no aspecto educativo, teríamos um efeito totalmente distinto em sua aprendizagem laboral. Por isso, considero que uma orientação mais ampla às crianças normais deve servir de ponto de partida de nossa revisão

da pedagogia especial. O problema todo é sumamente simples e claro. Ninguém tem a ideia de negar a necessidade da pedagogia especial. Não se pode dizer que não há conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os com atraso mental. Porém, esses conhecimentos e essa aprendizagem especiais devem estar subordinados à educação geral, à aprendizagem geral. A pedagogia especial deve ser diluída na atividade geral da criança.

3

Vejamos agora o problema das crianças com atraso mental. Aqui, o problema fundamental é o mesmo: a vinculação da educação especial com a geral. Nesse caso, como se o ar fosse mais fresco, já penetraram as novas ideias da escola geral. Mas a questão fundamental continua sem solução, e as vacas magras da educação especial devoram as vacas gordas da educação geral de qualquer criança. Para demonstrar isso, irei me deter em como se soluciona essa questão no livro de Graborov[74], *Vspamagatielnaia schkola* (1925), o melhor trabalho, o mais progressista que temos nessa esfera. De antemão, afirmo que, também nele, essa questão soluciona-se, em seus pontos fundamentais, segundo o estilo antigo: em favor das vacas magras. O autor tem toda a razão ao manifestar que os métodos elaborados na prática da educação das crianças com atraso mental têm importância não só para a escola especial, mas também para a escola geral. Por isso, é muito importante destacar, do modo mais claro e preciso possível, os postulados básicos da pedagogia especial, e é muito mais importante para esta última esclarecer definitivamente algumas leis fundamentais da pedagogia geral. Lamentavelmente, isso não foi feito nem na literatura soviética, nem na estrangeira. O pensamento científico ainda não abriu uma brecha no muro

[74] Alexei Nikolasvich Graborov (1885-1949), defectologista soviético, um dos organizadores da Escola Auxiliar. Estudou os problemas do conteúdo e dos métodos de ensino e educação das crianças anormais, na tentativa de criar um sistema de cultura sensório-motora apoiado no conteúdo socialmente significativo (o jogo, o trabalho manual, as aulas com objetos, as excursões etc.). Vigotski, sem avaliar negativamente o livro de Graborov, *Vspamagatielnaia schkola*, criticou a separação observada, nos trabalhos de Graborov, entre a defectologia e os fundamentos da pedagogia geral. Também se manifestou contra alguns erros de princípio de Graborov na definição do conceito de *anormalidade infantil* e de alguns aspectos da organização do processo pedagógico proposta por este na Escola Auxiliar. Em particular, submeteu a uma forte crítica, na pedagogia da criança anormal, ao exagero da cultura sensório-motora e da ortopedia psicológica em detrimento da implantação dos hábitos sociais.

que separa a teoria da educação da criança normal e da criança anormal. E, enquanto isso não acontecer, enquanto não se ajustarem as contas entre a defectologia e a pedagogia geral, ambas permanecerão incompletas, e a defectologia, obrigatoriamente, continuará carecendo de princípios. Explicitou-se isso, de modo muito claro, no livro de Graborov. O livro, sem sombra de dúvida, tem consistência, e o autor quer ir ao passo da pedagogia moderna; quer, mas não pode.

Vejamos alguns detalhes que, ao serem analisados com atenção, resultam ser não apenas detalhes, mas sintomas da falta de fundamento e de princípios à qual nos reportamos. Na própria teoria da anormalidade e de seus tipos, diferenciam-se a anormalidade física e a psíquica; no segundo grupo, incluem-se tanto as crianças com deficiência intelectual (e elas estão sadias *fisicamente*?) quanto as crianças "com uma afecção parcial somente da esfera emocional-volitiva". "E, nesse caso, quase sempre se consegue constatar o desenvolvimento insuficiente do intelecto" (GRABOROV, 1925, p. 6). Esse é um exemplo da confusão sobre a anormalidade moral. Aqui também, em poucas linhas, mencionam-se o abandono pedagógico e o abandono infantil, o desequilíbrio e a debilidade. Da mesma forma, expõe-se a teoria psicológica da origem de uma afecção da esfera emocional-volitiva em consequência do desenvolvimento deficiente do intelecto. "Ao discutir sobre uma questão e tomar uma decisão, a luta entre os motivos costuma ser insignificante; os motivos de caráter jurídico-moral geralmente são ignorados pelo sujeito, e prevalecem as tendências egoístas" (GRABOROV, 1925, p. 6).

Que elementar! O mal não consiste no fato de que haja pontos enredados e confusos; o mal consiste em que não existe uma ideia precisa acerca da anormalidade infantil e, também, em que nenhuma teoria pedagógica pode ser elaborada nessa confusão. Com esse "predomínio" dos motivos egoístas, não se pode abordar a educação da criança. Depois disso, não nos causará assombro a afirmação do autor: "A criança com defeito em uma sala de aula é um foco de contágio psíquico na sala de aula e na escola" (GRABOROV, 1925, p. 20). Não surpreende a apreciação pelo sistema alemão de educação isolada, no qual "a escola auxiliar não aspira a enviar de novo à escola normal, ao cabo de certo tempo, as crianças confiadas a ela" (GRABOROV, 1925, p. 29). E a compreensão de princípio da anormalidade infantil, como se realiza na lei inglesa e na

prática jurídica e judicial norte-americana, com toda sua heterogeneidade orgânica, é transferida imediatamente a uma nova teoria pedagógica. O aspecto pedagógico da questão não se caracteriza pelo caráter errôneo dos juízos, e nem todos eles são *aproximadamente* corretos, tomados separadamente, quer dizer, são corretos ou incorretos simultaneamente, mas por possuir a mesma falta de princípios que a teoria psicológica. Em terceiro lugar, expressa o autor, "devemos inculcar-lhe [à criança – L. V.] hábitos bastante sólidos de conduta social no período escolar" (GRABOROV, 1925, p. 59). E, por último, em *quarto lugar*, "é necessário orientar bastante a criança no mundo que a rodeia" (GRABOROV, 1925, p. 59).

Isso é em relação ao terceiro e ao quarto lugar. Pois bem, mas em que consistem o primeiro e o segundo lugar? Em *primeiro lugar*, encontra-se a cultura sensorial e, em segundo, a ortopedia psíquica. Mais uma vez, encontramos não o detalhe, mas a pedra angular. Se a cultura sensorial e a ortopedia psíquica encontram-se em primeiro lugar, e os hábitos sociais e a orientação no meio circundante, em *quarto lugar*, não nos distanciamos um único passo do sistema "clássico" da pedagogia terapêutica, com sua hospitalização do enfermo, com sua atenção escrupulosa às mínimas manifestações de enfermidade, com sua segurança ingênua de que a psique pode se desenvolver, curar, "harmonizar" etc. com medidas *terapêuticas*, à margem do desenvolvimento geral dos "hábitos de conduta social".

Seu ponto de vista fundamental sobre a questão manifesta-se em como nosso sistema soluciona esse problema principal de qualquer pedagogia defectológica, isto é, a inter-relação entre a educação geral e a especial. É necessário curar o defeito na "criança com defeito" e reduzir a educação dessa criança em três quartas partes destinadas à correção do defeito, ou é necessário desenvolver as enormes reservas e as profundas camadas de saúde psíquica que a criança tem? "Todo o trabalho tem um caráter compensador-corretivo", expressa Graborov (1925, p. 60), e, com isso, já se disse tudo sobre seu sistema. Plenamente de acordo com isso, está também o ponto de vista biogenético, "a disciplina das consequências naturais" (GRABOROV, 1925, p. 64; 72), assim como a fraseologia vaga que tenta traçar o objetivo "final" da "educação laboral", o qual resulta ser "o caráter harmônico do desenvolvimento", etc. (GRABOROV, 1925, p. 77). Então, perguntamo-nos: trata-se de

detalhes que se conservam por descuido do redator ou são elementos necessários de uma teoria condenada à falta de princípios científicos e pedagógicos, uma vez que ela forma um sistema e uma teoria da educação, sem ter delimitado com precisão as posições de partida? Como é natural, busca-se uma solução não nas observações feitas passo a passo, mas, sim, nos capítulos que tratam dessa questão, e encontra-se um sistema de "exercícios de ortopedia psíquica" (GRABOROV, 1925, cap. XIV) com as clássicas "aulas de silêncio" etc., com um "*trabalho escravo* para as crianças, sem sentido, penoso, artificial e infrutífero". Tomarei alguns detalhes para exemplificar:

> Primeiro exercício... Depois de contar um, dois, três, estabelece-se um silêncio total. O exercício acaba quando o professor dá um golpe sobre a mesa como sinal. Repetir de três a quatro vezes, esperando 10, depois 15, 20, 30 segundos. À criança impulsiva (se virou, falou etc.), aplicam-se imediatamente exercícios individuais ou em grupos de duas ou três pessoas. Os demais alunos observam... Segundo exercício. Em cada grupo, segundo uma ordem, faz-se silêncio. O professor dá a um dos alunos uma tarefa que este deve executar em silêncio, de acordo com suas possibilidades. Depois da realização da tarefa, há 20-30 segundos de descanso e, logo, a análise. O número de exercícios é igual ao número de alunos existentes na sala... (GRABOROV, 1925, p. 158).

Exemplos: 1) "Misha, venha à lousa, pegue o giz e o coloque na mesa. Em seguida, sente-se em seu lugar. Em silêncio". Etecétera. Ou outro exercício: "manter a posição assumida pelo maior tempo possível" (GRABOROV, 1925, p. 158-159).

> Cada criança é provida de um livro de poucas páginas com capa dura, ou de uma prancheta com uma dimensão adequada, que é necessário sustentar horizontalmente. Neste plano, coloca-se um giz ou, o que é melhor, um palito feito de madeira dura, de 10-12 cm de comprimento e cuja base possui um diâmetro de aproximadamente 1,0 a 1,5 cm. O mínimo movimento derruba esse palito. Primeira posição: a criança fica em pé e, mantendo os calcanhares unidos e as pontas separadas, sustenta a prancheta com ambas as mãos; outra criança coloca o palito [isso deveria ser fotografado! – L. V.]... Quarta posição: os mesmos exercícios... mas sem levantar a planta dos pés, e com as pernas juntas etc. (GRABOROV, 1925, p. 159).

Sem qualquer tipo de fervor polêmico nem exagero, deve-se dizer, de qualquer maneira, que o absurdo desses exercícios salta à vista e supera,

em grande medida, o absurdo do antigo livro alemão para as traduções, ainda que ambos sejam da mesma natureza: "Você toca violino?" – "Não, meu pequeno amigo, mas a tia dessa pessoa vai ao estrangeiro". É exatamente assim.

E toda a ortopedia psicológica e a cultura sensorial foram elaboradas com semelhantes absurdos: indicar os pontos com uma rapidez crescente, transportar recipientes cheios de água, enfiar linha e agulha em contas de colares, lançar argolas, desmanchar colares, seguir o traço de letras, comparar tabelas, assumir uma pose expressiva, estudar odores, comparar a intensidade dos odores – *a quem* tudo isso pode educar? Isso não converteria a criança normal em atrasado mental mais rápido que se desmontassem, nas crianças com atraso mental, *os mecanismos de conduta, da psique e da personalidade, não alcançados pela roda da engrenagem da vida?* Em que se diferencia tudo isso da frase "os dentes afiados dos pequenos ratos de nosso vizinho", que consta de uma cartilha para aprender francês pela memorização? Vale ressaltar que, se "cada exercício é repetido reiteradamente durante várias aulas" (GRABOROV, 1925, p. 157), e que precisamente essas atividades constituem, "em primeiro e em segundo lugar", os objetivos da escola (GRABOROV, 1925, p. 59), fica evidente que, enquanto não acabarmos com a pedagogia pseudocientífica e enquanto não dermos uma guinada de 180° em toda a escola auxiliar ao redor de seu eixo, não desenvolveremos *nada* com o palito cônico (de 10-12 cm de comprimento e 1-1,5 cm de diâmetro de base) na prancheta fina e não educaremos nada na criança com atraso mental, mas agravaremos ainda mais esse atraso mental.

Este não é o lugar para desenvolver as possibilidades positivas da "dissolução" total de toda a ortopedia e da cultura sensorial no jogo, na atividade laboral e na conduta social da criança; entretanto, como não dizer que essas mesmas aulas de silêncio, mas sem ordens e nem estabelecidas sem um propósito, provocadas por uma necessidade de jogar, cheias de sentido e reguladas pelo mecanismo do jogo, perdem rapidamente o caráter de castigo e podem ser um maravilhoso meio educativo? O debate, porém, não é sobre se a criança necessita aprender a ficar em silêncio ou não, mas sobre os meios que podem ser utilizados para isso: as aulas com a indicação ou com o silêncio consciente e adequado para alcançar um objetivo. Nesse exemplo particular, manifesta-se a divergência geral que há

entre dois sistemas diferentes: o velho e o novo; a pedagogia terapêutica e a pedagogia social. E, além disso, em que se baseia a defesa de uma educação com separação dos sexos para as crianças com atraso mental, a não ser em uma forte volta à velha teoria e ao enclausuramento em suas peculiares posições? (GRABOROV, 1925). É vergonhoso repetir as verdades evidentes da divisão inútil por sexo e da utilidade direta de que as crianças se acostumem a estar juntas, verdades que, em um *grau decuplicado*, são aplicáveis à criança com atraso mental. Onde, a não ser na escola, o menino com atraso mental estabelece relações humanas ativas com as meninas, que, à parte da agudização do instinto, provoca seu isolamento em *sua vida extremamente pobre e aborrecida*? E todos os raciocínios sábios sobre "a utilização correta da satisfação" não salvarão a teoria nesse seu ponto, que é o mais frágil. "Não se pode dar à criança uma bala para incitá-la à realização de um ou outro ato correto. As relações devem ser inversas... O sofrimento antecede a satisfação" (GRABOROV, 1925, p. 100). Portanto, a bala deve ser dada depois, só isso.

Não se pode estruturar uma teoria e um sistema de educação apenas sobre a base dos bons desejos, da mesma forma que não se pode construir uma casa na areia. Se dissermos agora que "a tarefa da educação é a educação harmônica" e a harmonia é "a manifestação da individualidade criadora" etc. (GRABOROV, 1925, p. 103), não criaremos *nada*. A pedagogia moderna da criança com defeito exige, em primeiro lugar, a recusa firme e audaz de qualquer Adão caduco do velho sistema com suas aulas de silêncio, com os colares, a ortopedia e a cultura sensorial, e, em segundo lugar, é preciso ter em conta, de modo consciente, rigoroso e sensato, as tarefas reais da educação social dessa criança. Eis aqui as premissas necessárias e inevitáveis que demoraram e tornaram lenta a reforma revolucionária da criança com defeito. Esses mesmos livros, como o de Graborov, com toda sua novidade, ficam na metade do caminho. Nesses exemplos, nota-se, com clareza, que questões específicas como o ensino da linguagem oral para os surdos, a educação laboral para os cegos, a educação sensório-motora para aqueles que têm atraso mental, além, decididamente, de todas as demais questões da pedagogia especial, solucionam-se de modo correto somente sobre a base da educação social em geral. Não podem ser solucionados em separado.

4

Considero que o desenvolvimento de nossa escola representa uma forma sumamente atrasada em comparação com a prática norte-americana e euro-ocidental. Estamos atrasados no mínimo uns dez anos em comparação com a técnica e os procedimentos da escola euro-ocidental, e parece que necessitamos igualar-nos a eles. Se, porém, perguntarmos em que consistem os êxitos da Europa e da América do Norte, veremos que são bastante ambíguos: por um lado, esses êxitos compreendem os momentos que são necessários introduzir em nossa escola, e, por outro, eles foram realizados em uma direção à qual devemos renunciar categoricamente. Por exemplo, os ganhos no trabalho com os cegos na Alemanha (deter-me-ei nesse fato porque foi esclarecido no livro de Golovin[75]) tiveram repercussão no mundo todo. O trabalho está relacionado com o nome do engenheiro Perls[76], e seus resultados podem ser formulados em uma frase: a incorporação dos cegos, a título de experimento, resultou exitosa na grande indústria.

Os cegos, pela primeira vez na história da humanidade, começaram a trabalhar em máquinas complexas, e essa experiência resultou sumamente valiosa. Em lugar do grupo reduzido de profissões para cegos que somente preparava músicos, cantores e artesãos – e, com frequência, incapazes –, a Comissão de Berlim para investigação das profissões aptas para os cegos estabeleceu 122 ocupações relacionadas, em grande parte, com os trabalhos na grande indústria. Em outras palavras, a forma superior do trabalho (os conhecimentos politécnicos e a experiência social e de organização) passou a ser totalmente acessível aos cegos. Não é preciso mencionar o valor colossal que essa afirmação tem para a pedagogia. Isso equivale à ideia de que é possível vencer o defeito com a incorporação total dos cegos à vida laboral.

---

[75] Serguei Selivanovich Golovin (1866-1931), médico oftalmologista. Vigotski destaca o experimento exitoso de Golovin (conjuntamente com o engenheiro Pavel Perls), que demonstrou a habilidade dos cegos para trabalhar na grande indústria, bem como destaca o caráter frutífero da ampliação do pequeno grupo de profissões existentes aos cegos. Vigotski vincula as provas da acessibilidade dos cegos às "formas superiores de trabalho" com o problema importantíssimo da passagem do modo de "auxílio social" em relação às crianças anormais na prática da educação social. No primeiro período do processo de formação da escola especial na Rússia Soviética, as questões de preparação dos alunos para o trabalho qualificado foram, indubitavelmente, muito atuais.

[76] Pavel Perls (?), diretor de um dos departamentos da fábrica da Simens-Shuk-Kertov (Berlim). Demonstrou a habilidade dos cegos para trabalhar na grande indústria. Seu lema era: "Trabalho, e não piedade".

É necessário considerar que o experimento foi realizado na Alemanha com os que ficaram cegos durante a guerra e, ao ser aplicado aos cegos de nascimento, obviamente enfrentaremos algumas dificuldades novas nessa tarefa, mas não há dúvida de que esse experimento, em seus pontos fundamentais, é aplicável teórica e praticamente também aos cegos de nascimento. Assinalaremos os dois princípios mais importantes nos quais se fundamentou esse trabalho. Primeiro princípio: os cegos trabalham junto com os videntes. Em nenhuma empresa, os cegos trabalham isoladamente, sozinhos, mas indispensavelmente juntos e em colaboração com os videntes. Desenvolve-se uma forma de cooperação na qual resulta mais fácil encontrar aplicação dos cegos ao trabalho. Segundo princípio: os cegos não se especializam no trabalho de uma só máquina ou em uma única tarefa: partindo das considerações pedagógicas, eles passam de uma seção de maquinário a outra, porque, para participar na produção como um operário consciente, é necessário um fundamento politécnico geral. Não me deterei em exemplos, mas recomendo ler alguns artigos dos trabalhos de Golovin nos quais são enumeradas as máquinas em que trabalham os cegos: as prensas, as troqueladoras, as fresas pespontadeiras, as máquinas filetadoras de parafusos, a fresa perfuradora, os tornos elétricos etc. Conclui-se, portanto, que, na grande indústria, o trabalho dos cegos resulta totalmente aplicável.

Isso é o que há de mais progressista na pedagogia especial europeia e norte-americana à qual eu me referia. É isso o que precisamos assimilar em nossa escola especial. Mas é preciso dizer que todos os resultados – até o momento – em todos os países estão encaminhados por uma linha muito distante de nós, em seu fundamento. É conhecida a posição contrastante em que se encontra nossa educação social com respeito à educação norte-americana e alemã. De acordo com a orientação geral, a utilização da nova técnica pedagógica deve avançar por um caminho totalmente distinto, mediante um giro de 180°. Não mencionarei agora especificamente em que deve consistir esse outro caminho, porque teria de repetir as verdades evidentes da pedagogia social geral, sobre cuja base estrutura-se e afirma-se todo nosso sistema de educação social. Somente indicarei que, aqui, o único princípio continua sendo a superação ou a compensação dos defeitos correspondentes e que a pedagogia tem de orientar-se não tanto para a deficiência e a enfermidade, mas para a normalidade e a saúde que se conserva na criança.

Em que reside nossa divergência principal com o Ocidente nessa questão? Somente em que, para eles, essas são questões da caridade social, e, para nós, são questões da educação social. Para eles, é uma questão de ajuda ao inválido e de proteção social contra o delinquente e o mendigo; para nós, é uma lei geral da educação laboral. Resulta extremamente difícil eliminar o ponto de vista filantrópico que os considera inválidos. Com frequência, encontram-se afirmações de que os casos biogênicos são de interesse não tanto para a educação especial, como para a caridade ou o auxílio social. Nisso consiste a mentira principal da abordagem anterior da questão. O problema da educação das crianças com defeitos físicos, até o momento, encontra-se em último plano, principalmente porque questões mais urgentes durante os primeiros anos da Revolução exigiram nossa atenção. Agora, chegou a hora de ampliar essa questão no campo da atenção social.

A psicologia e a pedagogia da criança com deficiência[77]

1

Qualquer defeito, seja a cegueira, a surdez ou a deficiência intelectual inata, não só muda a atitude do homem em relação ao mundo, mas também influencia, acima de tudo, as relações com as pessoas. O defeito orgânico desenvolve-se como uma anormalidade social da conduta. Inclusive no seio familiar, a criança cega, assim como a surda, é, sobretudo, uma criança peculiar, e confere-se a ela um tratamento exclusivo, inabitual, distinto daquele dispensado às outras crianças. Seu infortúnio muda a posição social na família. E isso ocorre não só nas famílias em que essa criança é considerada um fardo e um castigo, mas também naquelas em que a criança cega é rodeada de um amor duplicado, de uma ternura e atenção superprotetora. Precisamente essas elevadas doses de atenção e lástima são uma carga pesada para a criança e, além disso, o muro que a separa das demais. Korolenko[78], em seu conhecido relato sobre o músico cego, mostrou com veracidade como a criança cega converteu-se no centro da família, em um déspota inconsciente e a quem tudo na casa ajustou-se a seu mais mínimo capricho.

No futuro, o defeito provocará uma disposição social absolutamente peculiar, em comparação com a pessoa normal. A alteração na "atividade

[77] Publicado em 1924 na coleção *Voprosi vaspitania slepij, glujoniemij i umstvenno otstalij ditiei* (sob a redação de Vigotski). O texto está fundamentado no aspecto do conhecimento científico e dedicado aos vínculos da defectologia com os campos do conhecimento científico afins a ela e a sua delimitação. No capítulo, Vigotski analisou também o problema da concepção metodologicamente correta acerca da correlação entre "o biológico" e "o social" no desenvolvimento da criança anormal e sua importância para a prática da defectologia. Sobre a influência dessas ideias de Vigotski nos caminhos do desenvolvimento da defectologia na URSS, vejam-se mais detalhes em: T. A. Vlasova. *Psijaloguicheskie problemi differentsiatsii abuchenia i vaspitania anomalnij ditiei*, Moscou, 1972; L. V. Zankov. "Vigotski como defectologista". *Spetsialnaia Schkola*, 1972, 4ª edição.

[78] Vladimir Galaktionovich Korolenko (1853-1921), destacado escritor russo, jornalista, homem público progressista. Vigotski utiliza a imagem do herói literário da obra de Korolenko, *O músico cego*, para a análise das variações das relações sociais das crianças com deficiências com as pessoas que as rodeiam e de suas tarefas pedagógicas de primeira ordem com que se depara a defectologia ante o possível "desvio social" dessas crianças. Em resumo, Vigotski chega à conclusão de que o processo de compensação nas crianças com anomalias de desenvolvimento não é de natureza biológica, mas social.

correlativa" – segundo a expressão de Bejterev – do homem no mundo resulta de fato em uma alteração grave de todo o sistema das correlações sociais. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar "geométrico" do homem no meio social, seu papel e destino como participante da vida e todas as funções do ser reorganizam-se sob um novo ângulo. O defeito físico provoca um desvio social totalmente análogo ao desvio corporal, quando o membro lesionado, isto é, a perna ou o braço, desloca-se da articulação, quando se altera a alimentação correta e as atividades normais, quando se rompem gravemente os ligamentos habituais e as articulações e o funcionamento do órgão é acompanhado de dor e de processos inflamatórios. Isso se evidencia tanto nos relatos reflexivos dos próprios cegos e surdos como na mera observação cotidiana da vida das crianças com defeito e nos dados de análises científico-psicológicas. Lamentavelmente, na literatura científico-pedagógica e na representação geral, até o momento, as questões da anormalidade infantil eram estabelecidas e solucionadas em grande parte como um problema biológico. A deficiência física era estudada principalmente do ponto de vista das variações que esta introduz na estrutura biológica da pessoa, em suas relações com o mundo físico-natural. Os pedagogos sempre falavam, nesse caso, da compensação com a qual a educação pode cumprir uma das funções alteradas do organismo. Dessa maneira, a questão estabelecia-se dentro dos estreitos limites de dado organismo, no qual, com a ajuda da educação, devem ser formados certos hábitos que compensem a deficiência, como ocorre quando se extrai um rim e o outro assume uma parte de suas funções.

Em resumo, a questão, tanto no aspecto pedagógico como no psicológico, estabelecia-se geralmente em um plano estritamente físico, médico; o defeito físico era estudado e compensado como tal; a cegueira significava simplesmente a falta da visão, e a surdez, da audição, como se se tratasse de um cachorro cego ou de um chacal surdo. Nesse caso, perdia-se de vista que, diferentemente do animal, o defeito orgânico da pessoa nunca pode manifestar-se diretamente na personalidade, porque o olho e o ouvido do homem não só são seus órgãos físicos, mas também os órgãos sociais; porque, entre o mundo e o homem, encontra-se também o meio social que reflete e dirige tudo o que parte do homem para o mundo e do mundo para o homem. No homem, não existe a comunicação pura, associal e direta com o mundo. A falta da visão ou da audição significa, por isso, antes de tudo,

o desaparecimento de funções sociais muito importantes, a transformação das relações sociais e o deslocamento de todos os sistemas de conduta. O problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia tem de ser estabelecido e compreendido como um problema social, porque seu momento social, não detectado anteriormente e geralmente considerado secundário, é, na realidade, fundamental e prioritário. É necessário considerá-lo o mais importante. É preciso considerar esse problema como um problema social. Se, no aspecto psicológico, a deficiência corporal significa um desvio social, então, no aspecto pedagógico, educar essa criança significa incorporá-la à vida, como se cura o órgão enfermo afetado. Algumas razões muito simples são invocadas para confirmar essa ideia.

Antes de tudo, é necessário abandonar a ideia do rótulo, deixada há muito tempo pela ciência, mas que se mantém viva e é popular na consciência geral, sobre a compensação biológica dos defeitos corporais. Existe a opinião de que a natureza sábia, ao privar o homem de algum órgão dos sentidos (o olho ou o ouvido), recompensa-o pelo defeito fundamental com uma maior suscetibilidade nos outros órgãos. Desse modo, com frequência, contam-se histórias semimilagrosas sobre o sentido extraordinário do tato nos cegos ou da visão nos surdos. Esses relatos têm como base somente a observação correta de que, ao faltar algum órgão da percepção, os outros ocupam seu lugar e começam a executar as funções que, na pessoa normal, eles geralmente não realizam. Com ajuda da mão, o cego saberá mais sobre as coisas que o vidente. O surdo entende a linguagem humana pelos movimentos dos lábios, coisa que nenhum ouvinte normal consegue fazer. Ocorre que o tato no cego e a visão no surdo, como demonstraram as investigações, não constituem nenhuma particularidade em comparação com o desenvolvimento normal desses sentidos.

Como afirma Biriliev[79] (1901, p. 5): "Em todos esses casos em que o tato dos cegos depara-se com as sensações táteis simples, não se evidencia uma diferença significativa dos sentidos das pessoas normais". A diferença da agudeza das sensações táteis, nos videntes e nos cegos, não se determina com uma investigação precisa. E se ela puder ser constatada

[79] Aleksandr Vasilievich Biriliev (1871-1959), tiflopedagogo russo-soviético, jurista. Vigotski cita Biriliev em relação à demonstração do importante postulado de que o tato agudo nos cegos, da mesma forma que a visão nos surdos, não se explica pela natureza constitucional especial. Aqui, as causas são funcionais e estão relacionadas com o reforço do papel desses órgãos ao substituir os órgãos com defeito. Vigotski está de acordo com Biriliev na avaliação das divergências entre Scherbina e Korolenko sobre a vida interior da criança cega.

em casos isolados, é em uma proporção tão insignificante que, de nenhum modo, pode aclarar-nos toda a enorme diferença existente entre o tato do cego e do vidente que podemos observar com facilidade em cada um.

De igual modo, a visão no surdo permite-lhe ver muitas coisas que nós não notamos, mas as percepções visuais são nele provavelmente mais baixas que nas pessoas normais, ou, em todo caso, não são superiores. Nos surdos, afirma Lagovski[80], "em raros casos, ele [o olho – L. V.] pode ser levado até tal grau de desenvolvimento que supere a visão comum".

O tato excepcional nos cegos e a visão nos surdos explicam-se inteiramente pelas condições peculiares em que estão esses órgãos. Em outras palavras, as causas disso não são constitucionais nem orgânicas, pois residem nas características da estrutura do órgão ou de suas vias nervosas, mas, sim, funcionais, que se manifestam como resultado da utilização, por longo tempo, de um órgão dado, com outros fins distintos de como isso costuma acontecer nas pessoas normais.

Se o cego sabe ler com a mão e chega a compreender perfeitamente os pontos convexos, o que constitui, para qualquer vidente, uma página impressa com as letras formadas por pontos em relevo segundo o sistema Braille, isso ocorre somente porque, no cego, cada combinação de pontos que constitui uma letra foi acompanhada, reiteradamente, do som correspondente designado com essa letra e se associa com ele de modo tão estreito como nós associamos o traçado visual da letra com seu som. A experiência anterior do cego (diferente da do vidente com respeito ao tato) determina, portanto, o fato de que, ao palpar os pontos do sistema Braille, cada combinação de pontos provoca, no cego, o correspondente som como uma reação; os sons formam as palavras e o caos de pontos organiza-se em uma leitura compreensível. Esse processo é totalmente análogo ao da leitura visual das pessoas normais e, do ponto de vista psicológico, não há nenhuma diferença de princípio. Uma página corrente de nosso livro para uma pessoa analfabeta parecerá uma aglomeração desordenada de signos incompreensíveis, do mesmo modo que é o sistema Braille para nosso dedo.

A questão, aqui, não reside no melhor ou pior tato, mas nos conhecimentos básicos, isto é, na experiência prévia que diferenciou,

[80] Nikolai Mijailovich Lagovski (1862-1933), surdopedagogo soviético. Autor de trabalhos sobre a história, a teoria e a metodologia do ensino dos surdos. Valorizou altamente suas capacidades cognitivas. Realizou um grande trabalho voltado a preparar especialistas, concedendo grande importância à personalidade do surdopedagogo.

percebeu e compreendeu nossas letras ou os pontos do sistema Braille. O vidente pode aprender com facilidade a ler com os dedos as letras formadas por pontos, da mesma forma que o cego. De modo similar, faz-se a leitura labial pelos movimentos que produzem um ou outro som. O surdo que aprende dessa maneira a "ouvir com os olhos" também fundamenta essa habilidade não no desenvolvimento peculiar da vista, mas nos conhecimentos básicos especiais, isto é, na associação, na relação de determinados movimentos com o aspecto de dado objeto etc.

Todos esses processos podem ser apresentados, de modo totalmente exato, como processos de formação dos reflexos condicionados a determinados signos convencionais conhecidos e sinais (estímulos) e subordinam-se inteiramente a todos os mecanismos do ensino e à educação das reações reflexas, que foram estabelecidas por Pavlov (1951) e Bejterev (1928). A coincidência reiterada no tempo de dois estímulos (determinado som mais uma combinação de pontos) conduz a que, mais tarde, o novo estímulo, por si só (os pontos), possa provocar a mesma reação que o som que coincidia temporalmente com ele. O novo estímulo tátil seria como um substituto do anterior, do sonoro. O processo de diferenciação rápida das letras de pontos explica-se inteiramente pelas leis da inibição e da diferenciação dos reflexos condicionados.

Uma das conclusões mais importantes do estudo objetivo da atividade do sistema nervoso superior dos animais e do homem estabelece que o reflexo condicionado pode ser formado ante *qualquer* estímulo externo proveniente dos olhos, do ouvido, da pele etc. O cachorro aprende a responder de igual maneira (mediante o reflexo de salivação) ante a luz azul, ante o golpe do metrônomo ou ante o ferimento da pele; é importante somente que esse novo estimulador condicionado da reação coincida várias vezes com a ação do estimulador incondicionado, inato, fundamental. Qualquer elemento do meio, qualquer partícula do mundo, qualquer fenômeno pode fazer o papel de estímulo condicionado. Os processos da formação do reflexo condicionado serão os mesmos em todos os casos. Essa lei contém o postulado de princípio mais importante da pedagogia da infância deficiente, isto é: a essência psicológica da formação das reações condicionadas no cego (a leitura pelo sentido do tato) e no surdo (a leitura pelo movimento dos lábios) é absolutamente igual à da criança normal e, portanto, também a natureza do processo educativo das crianças com

defeito, no mais essencial, é igual à da educação das crianças normais. Toda a diferença reside somente no fato de que, em alguns casos (cegueira, surdez), um órgão da percepção (um analisador) é substituído por outro, mas o próprio conteúdo qualitativo da reação continua sendo igual ao que ocorre em todo o mecanismo de sua educação. Em outras palavras, a conduta do cego e do surdo, do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode ser igualada totalmente à da criança normal; a educação do cego e do surdo não se diferencia, em princípio, da educação da criança normal.

É necessário assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não são outra coisa senão a falta de uma das vias para a formação das conexões condicionadas com o meio. O olho e o ouvido – chamados, em fisiologia, de receptores, e em psicologia, de órgãos da percepção, ou sentidos externos – têm uma finalidade biológica: alertam o organismo sobre variações mais rápidas do meio. Segundo a expressão de Decker, são como postos avançados de nosso organismo na luta pela existência. Sua finalidade direta é perceber e analisar os elementos externos do meio, decompor o mundo nas diferentes partes com as quais se relacionam nossas reações oportunas, para que seja possível adaptar a conduta ao meio com mais precisão. A conduta do homem, por si mesma, como um conjunto de reações, a rigor, permanece inalterável. O cego e o surdo estão aptos para todas as facetas da conduta humana, isto é, da vida ativa. A particularidade de sua educação reduz-se somente à substituição de umas vias por outras para a formação dos nexos condicionados. Uma vez mais repetimos: o princípio e o mecanismo psicológico da educação são os mesmos que na criança normal. Se, desse modo, explica-se o desenvolvimento excessivo do tato nos cegos e da visão nos surdos, as particularidades desses sentidos devem seu surgimento à riqueza funcional dos vínculos condicionados transmitidos a esses órgãos a partir de outros que não funcionam.

O tato, no sistema da conduta do cego, e a visão, no do surdo, não desempenham a mesma função que têm nas pessoas que veem e ouvem normalmente; os deveres e funções do tato e da visão com respeito ao organismo são outras: eles devem realizar uma quantidade enorme desse tipo de vínculo com o meio, o que, nas crianças normais, realiza-se por outras vias. Daqui provém sua riqueza funcional, adquirida na experiência, a qual se considerava erroneamente inata, típica da estrutura orgânica.

A rejeição do rótulo sobre a compensação biológica do defeito e a representação psicofisiológica correta sobre a natureza da formação das reações compensadoras permitem-nos abordar seriamente a questão fundamental e principal da teoria pedagógica sobre a anormalidade, isto é, sobre o papel e a importância da pedagogia especial (da tiflopedagogia e pedagogia surda) no sistema de educação de crianças com deficiência e as vinculações desta pedagogia com os princípios gerais de qualquer educação. Antes de começar a resolver essa questão, faremos um resumo. Podemos dizer que, na análise psicológica, não há nenhuma pedagogia especial, diferente em princípio, para a criança com defeito. A educação da criança com defeito constitui o objeto somente de um capítulo da pedagogia geral. Daqui se deduz, diretamente, que todas as questões deste difícil capítulo devem ser examinadas à luz dos princípios gerais da pedagogia.

2

O postulado fundamental da pedagogia tradicional especial da criança com defeito foi formulado por Kurtman. Ele considera que não se pode medir a criança cega, a surda e a com atraso mental com o mesmo parâmetro com que se mede a criança normal. Nisso reside a base e a finalidade não só das teorias mais generalizadas, mas também de quase toda a prática, nossa e europeia, acerca da educação das crianças com defeitos. Corroboramos precisamente o postulado pedagógico-psicológico inverso: o cego, o surdo e aquele com deficiência mental podem e devem ser medidos com o mesmo parâmetro que a criança normal. Expressa Troshin (1915, p. XIII): "Na verdade, entre as crianças normais e as anormais, não há diferença, pois ambas são pessoas, ambas são crianças; em ambas, o desenvolvimento ocorre conforme as mesmas leis. A diferença consiste somente no modo de desenvolvimento".

Essa afirmação é de um pesquisador que defende mais o ponto de vista biológico que o social, nas questões da psicologia e da pedagogia. Não obstante, ele não pode deixar de notar que "a deficiência infantil constitui, na grande maioria dos casos, o produto das condições sociais anormais" (TROSHIN, 1915, p. XV), e o erro maior reside em que, "nas crianças anormais, vê-se somente a enfermidade, esquecendo-se de que eles têm, além da enfermidade, uma vida psíquica normal, a qual, devido a condições especiais, toma um aspecto tão primitivo, simples e compreensível que não encontramos nas crianças normais" (TROSHIN, 1915, p. 2).

Este grandíssimo erro, considerar que a anormalidade infantil é somente uma enfermidade, também nos levou, em nossa prática e teoria, a cometer erros perigosos. Estudamos cuidadosamente os mínimos detalhes do defeito, os menores sinais da enfermidade que se encontram nas crianças anormais, tanto de cegueira, surdez, catarro da trompa de Eustáquio, alterações do gosto etc., e não notamos a grande quantidade de saúde que se encontra em cada organismo infantil, qualquer que seja o defeito ou a doença. É completamente incompreensível que essa ideia tão simples, até o momento, não tenha sido incluída, como uma verdade evidente, na ciência e na prática e que, ainda hoje, a educação continue sendo orientada para a enfermidade e não para a saúde em noventa por cento dos casos. "Em primeiro lugar, o homem, e só depois o homem peculiar, isto é, o cego": eis aqui a premissa da psicologia científica dos cegos, que é, antes de tudo, a psicologia geral da pessoa normal, e somente "em segunda linha", a psicologia especial dos cegos (GERBARDT, 1924; BÜRKLEN, 1924).

É necessário dizer diretamente que a cegueira (ou a surdez), como um fator psicológico, não existe em absoluto para o próprio cego (ou surdo). A ideia dos videntes de que a cegueira é a permanência constante na escuridão (ou a surdez é a submersão no silêncio e na tranquilidade) é uma opinião incorreta e ingênua e uma tentativa totalmente falsa dos videntes de penetrar na psicologia dos cegos. Queremos imaginar como o cego experimenta sua cegueira e, para isso, fazemos como que uma subtração mental de nosso estado de saúde habitual e normal, excluindo dele a luz e a percepção visual do mundo. Scherbina, como cego, demonstrou, de modo bastante convincente e evidente, que essa representação corrente é falsa, e, em particular, do ponto de vista psicológico, o quadro da vida interior do cego é totalmente incorreto, como mostra Korolenko.

O cego não sente diretamente a escuridão, nem se sente submergido nas trevas, "não se esforça por livrar-se da cortina escura" e de *nenhum modo* sente sua cegueira. "A imensa escuridão" não está dada ao cego em sua experiência como uma vivência direta, e o estado de sua psique não sente em absoluto dor por seus olhos não verem. "A escuridão não é, para o cego, uma realidade direta, e somente é entendida por ele esforçando em certa medida o pensamento", segundo o testemunho de Scherbina (1916, p. 5). A cegueira, como um fato psicológico, não é, em absoluto, uma desgraça. Converte-se em uma desgraça como fato social. O cego não vê a

luz como o vidente com os olhos vendados; porém, "o cego não vê a luz do mesmo modo que a pessoa vidente não vê com sua mão", de acordo com a maravilhosa comparação de Biriliev (1924, p. 81). Por isso, equivoca-se totalmente quem pensa, como Korolenko, que a atração instintiva, orgânica, pela luz constitui a base da psique do cego. Evidentemente, o cego quer ver, mas essa capacidade não tem, para ele, a importância de uma necessidade orgânica que não se pode satisfazer, mas uma importância "prática e pragmática". A psique do cego, como afirma de modo correto Scherbina, e sua peculiaridade formam-se, criam-se "como uma segunda natureza", e, nessas condições, estabelece ele: "Eu não posso sentir *diretamente* meu defeito físico" (SCHERBINA, 1916, p. 10). *Nisso reside o ponto principal*. A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega, e é sentida por ela apenas indiretamente, secundariamente, como resultado de sua experiência social refletida sobre si mesma.

Como os cegos sentem sua cegueira? De uma maneira diferente, segundo as formas sociais em que se realiza esse defeito. Em qualquer caso, o peso na alma, a enorme pena e o sofrimento inexprimível que nos faz sentir lástima pelo cego e nos leva a pensar com espanto em sua vida, tudo isso deve sua origem a momentos secundários, sociais, e não biológicos. As representações que o cego tem do mundo não estão desprovidas da realidade material; o mundo não se abre ante o cego através da penumbra ou de uma cortina. Não temos ideia, em absoluto, de como os cegos desenvolvem, de um modo orgânico e natural, as possibilidades quase milagrosas do tato. No limite da verdade científica, encontra-se a ideia de que os cegos são mais ricos que os videntes nesse sentido. A célebre surdocega Hellen Keller (1920) escreveu que o sentido do tato proporciona aos cegos algumas verdades agradáveis, às quais os videntes de modo algum têm acesso, já que não têm esse sentido aperfeiçoado.

O denominado sexto sentido (de calor) nos cegos, que lhes permite, mesmo à distância, notar os objetos, e o sétimo sentido (de vibração) nos surdos, que lhes permite perceber os movimentos, a música etc., na verdade, não representam nada especificamente novo para a psique normal, mas são somente as sensações que as crianças normais apresentam levadas à perfeição. Entretanto, não podemos imaginar que papel essencial esses sentidos podem desempenhar no processo de conhecimento do mundo. É evidente que nos parecerá digna de compaixão a declaração de um surdo

depois de ter escutado uma peça tocada no piano: "Oh, que lindo! Eu senti isso com os pés" (DECKER, 1923, p. 91), mas o fato é muito importante por si só: para os surdos, existe a música, o trovão, o ruído do mar; como testemunhou Keller, para os cegos, existem o dia e a noite, os objetos à distância, seu tamanho e forma etc. (KROGIUS[81], 1907).

A triste sorte dos cegos está condicionada não pela cegueira física em si, que não é uma tragédia. A cegueira é somente um pretexto e o motivo para o surgimento das tragédias. Expressa Scherbina (1916, p. 39): "As lamentações e os suspiros acompanham o cego no transcurso de toda sua vida; dessa maneira, de modo lento, mas infalível, realiza-se um enorme trabalho destrutivo". O mesmo autor descreve o caso em que, em uma escola de cegos, "um enfermeiro tinha de alimentar uma criança de oito anos com uma colher, simplesmente porque a família não decidiu dar-lhe a possibilidade de aprender a comer sozinho" (SCHERBINA, 1916, p. 40). Eis o motivo por que a higiene pedagógica indica, de modo absolutamente correto, tratar a criança cega como se fosse vidente, ensiná-la a caminhar na mesma idade em que as demais crianças aprendem, a valer-se por si mesma, a deixá-la brincar, tanto quanto possível com as crianças videntes (*lasset es soviel als möglich mit sehenden Kindern spielen*), nunca manifestar em sua presença lástima por ela devido a sua cegueira etc. Então, a cegueira é experimentada pelo próprio cego como "uma série de incomodidades pequenas", segundo a expressão de Scherbina (1916, p. 35). E muitos cegos assinariam embaixo a seguinte declaração: "Apesar de tudo isso, minha vida tem, para mim, um atrativo peculiar, ao qual, penso, eu não estaria de acordo em renunciar por nenhum bem pessoal" (SCHERBINA, 1916, p. 35). Em relação à pergunta particular, mas muito instrutiva, acerca de se o cego necessita conhecer a luz (o mundo), o cego Biriliev demonstra que conclusões pedagógicas importantes, em princípio, devem ser tiradas da afirmação psicológica: é necessário conhecer a luz. É necessário, não pelo fato de que o cego tenha o desejo instintivamente orgânico de conhecer a luz, nem que o fato de, ao conhecer a luz, seja preciso traduzir o mundo das cores à linguagem dos sons etc. "O mundo é a condição da atividade de todas as demais pessoas, a situação prática cuja influência é necessário imaginar com precisão para compreender os procedimentos próprios e alheios e as

[81] Avgust Adolfovich Krogius (1871-1933), psicólogo soviético e professor. Fez um considerável aporte ao estudo dos diferentes aspectos da psicologia dos cegos e de seus processos cognitivos.

regras de conduta, que dependem dela" (BIRILIEV, 1924, p. 83). Ao cego, resulta-lhe importante saber que não o estão vendo da rua através da cortina da janela e que, quando, na habitação, a luz está acesa e as janelas não estão fechadas, qualquer um o vê etc. Ele necessita, sim, dispor dos conhecimentos mais importantes sobre o mundo que são obtidos pelo homem com ajuda da visão. O mundo foi construído pelas pessoas, principalmente como um fenômeno visual, e devemos preparar a criança cega para viver nesse mundo geral. Conclui-se, portanto, que ela deve conhecer o mundo. Na questão mais delicada da educação dos cegos, o único ponto de vista correto e real assinala-nos essa saída.

Inclusive, o problema do mundo na educação da criança cega é solucionado de forma correta quando se estabelece não como um problema biológico, mas como um problema social. Nesse caso particular, entendemos que a linha fundamental dos pensamentos desenvolvidos aqui manifesta-se ao máximo.

Desse modo, do ponto de vista psicológico, o defeito físico provoca a alteração das formas sociais de conduta. Se a conduta do organismo vivo é sua interação com o mundo, é o sistema de reações adaptativas ao meio, então, as variações desse sistema manifestam-se prioritariamente na reestruturação e na mudança dos enlaces sociais e das condições nas quais se efetua e realiza o processo normal da conduta. Decididamente, todas as particularidades psicológicas da criança com defeito têm como base não o núcleo biológico, mas o social.

A cegueira é psicologicamente desigual em um meio social diferente. A cegueira, para a filha de um granjeiro norte-americano, para o filho de um lavrador ucraniano, de uma duquesa alemã, de um camponês russo, de um proletário sueco, para cada um, é um fato totalmente diferente no aspecto psicológico. A cegueira, psicologicamente, não significa o prejuízo na vida espiritual. A educação da criança com defeito (do cego e do surdo) consiste exatamente no mesmo processo de criação das novas formas de conduta e de estabelecimento das reações condicionadas que na criança normal. As questões da educação das crianças com defeito, portanto, somente podem ser solucionadas como um problema da pedagogia social. A educação social da criança com defeito, baseada nos métodos da compensação social de seu defeito inato, é o único caminho cientificamente válido e correto no aspecto ideológico. A educação especial deve ser subordinada à social, deve

estar coordenada com o social e, mais, deve ser fusionada organicamente com o social e penetrar no social como parte integrante. A alimentação com medicamentos da criança com defeito não deve prejudicar sua alimentação geral normal. É ruim o médico que deixa o enfermo sem a alimentação normal, confiando nos xaropes e nas pílulas. Assim, precisamente, atua nossa escola especial, na qual a *Heilpädogogik* (a pedagogia terapêutica) devorou a normal, e a educação especial devorou a social. Não se nega a necessidade da educação e do ensino especial das crianças com defeito. Pelo contrário, afirmamos que o ensinar a ler aos cegos ou a falar aos surdos requer uma técnica pedagógica especial, procedimentos e métodos peculiares. E somente o conhecimento científico da técnica pode formar o verdadeiro pedagogo nessa esfera. Entretanto, não devemos nos esquecer de que é necessário educar não *o cego*, mas, antes de tudo, *a criança*. Educar o cego e o surdo significa educar a cegueira e a surdez e transformar a pedagogia da deficiência infantil em pedagogia do defeito.

Nossa escola especial precisamente converteu a criança em uma vítima da cegueira e da surdez. A escola não notou o lado saudável e o válido na criança. Isso foi herdado da escola especial europeia, que, por suas raízes sociais e por sua orientação pedagógica, é totalmente burguesa, filantrópica e religiosa.

Se vocês lerem os relatórios sobre o estado das escolas alemãs para cegos e para surdos, irão se surpreender com o alto nível da técnica pedagógica especial, pelo ambiente higiênico etc. Porém, o insuportável odor de asilo de inválidos, uma rançosa atmosfera e um ar moralmente insalubre emanam de cada página. O mais importante na educação e no ensino de cegos e surdos na Alemanha, na opinião de Joppe[82], é que eles levam com fé e resignação a cruz designada pelo Senhor e aprenderam em sua escuridão a ter confiança na luz eterna.

Não só para o próprio cego sua cegueira é um fato social, mas também para todas as épocas e países, o conhecido sistema de educação dos cegos e o conhecido ponto de vista sobre eles fazem-se socialmente inevitáveis. Libertar a escola da escravidão, isto é, do defeito físico ao qual está subordinada e subjugada, alimentando-o em vez de curá-lo; liberá-la de qualquer classe de rótulo da educação filantrópico-religiosa; reestruturá-la tomando como base os fundamentos sãos da pedagogia; libertar a criança

[82] N.T.: Em algumas edições, o nome desse autor é grafado como Hoppe.

da carga superior a suas forças e sem sentido da aprendizagem especial: essas são as tarefas estabelecidas para nossa escola, pela compreensão científica do objeto e pelas exigências da realidade. Aquilo com que sempre sonhou a humanidade como um milagre religioso – que os cegos vejam e que os mudos falem –, a educação social que surge na época mais grandiosa da reorganização definitiva da humanidade é chamada a realizá-lo.

É provável que a humanidade, mais cedo ou mais tarde, triunfe sobre a cegueira, sobre a surdez e sobre a deficiência intelectual, mas as vencerá no plano social e pedagógico muito antes que no plano biológico e médico. É possível que, em um momento não muito distante, a pedagogia envergonhe-se do próprio conceito de "criança com defeito", como a indicação de um defeito não eliminável de sua natureza. O surdo falante e o trabalhador cego, partícipes da vida geral em toda sua plenitude, não sentirão sua deficiência e não darão motivo para que outros a sintam. Está em nossas mãos tratar de que o surdo, o cego e aquele com deficiência mental não sejam pessoas com defeito. Então, desaparecerá também o próprio conceito, o sinal justo de nosso próprio defeito. Devido às medidas eugênicas e ao sistema social modificado, a humanidade avançará para outras condições mais saudáveis de vida. O número de cegos e de surdos se reduzirá de um modo incrível. Pode ser que a cegueira e a surdez venham a desaparecer definitivamente, mas, muito tempo antes disso, elas serão vencidas socialmente. A cegueira e a surdez como defeito físico ainda permanecerão na terra por longo tempo. O cego continuará sendo cego, e o surdo, surdo, mas eles deixarão de ser pessoas com defeito, porque a deficiência é um conceito social, e o defeito é o desenvolvimento da cegueira, da surdez e da mudez. A cegueira, por si só, não faz da criança uma pessoa com defeito; não é uma deficiência, isto é, uma insuficiência, uma menos-valia, uma enfermidade. A cegueira converte-se em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego. A cegueira é o sinal de diferença entre sua conduta e a conduta das demais pessoas.

A educação social vencerá a deficiência. Então, provavelmente, não nos entenderão se dissermos que a criança cega é uma criança com defeito, e dirão que o cego é cego e que o surdo é surdo e nada mais.

3

A cegueira significa a falta de um dos órgãos dos sentidos (analisadores). Cometem um erro os pedagogos que supõem que a essência do trabalho educativo com os cegos consiste em desenvolver neles os demais órgãos da percepção que se conservam intactos, isto é, o ouvido, o tato etc. Na literatura científica, assinalou-se, reiteradamente, a opinião extremamente equivocada de que os cegos possuem capacidades excepcionais para a música, um ouvido especialmente fino, e de que todos eles são músicos natos. Em geral, pensa-se que qualquer cego é infalivelmente um cego músico. Entretanto, entre os cegos, até o momento, não se destacou um único grande músico sequer. A instrução musical dos cegos produziu somente uma enorme quantidade de cantores religiosos, de músicos ambulantes, de pianistas pouco dotados e de membros de orquestras para espetáculos de variedades baratas. Essa opinião está relacionada ideologicamente com a lenda sobre a compensação biológica do defeito físico e deve desaparecer com ela. Troshin, ao observar as sensações das crianças com defeito, assinala que as ideias habituais na pedagogia sobre a importância fundamental e de primeira ordem do desenvolvimento dos órgãos dos sentidos foram muito exageradas. A conservação dos analisadores, e inclusive seu desenvolvimento, não garante, em absoluto, uma formação elevada e complexa da personalidade.

Evidentemente, não se deve falar do desenvolvimento dos órgãos da percepção como primeira tarefa da tiflopedagogia e da pedagogia surda, senão de algumas formas mais complexas e integrais, ativas e eficazes da experiência infantil. Quem supõe que o defeito da cegueira compensa-se com a educação do ouvido e do tato, engana-se, pois se situa totalmente fora do âmbito do velho ponto de vista da pedagogia social.

A criação da tiflopedagogia social em lugar da medicinal-filantrópica é uma tarefa de importância científica muito grande e de enorme valor prático. Trata-se, agora, de tentar encontrar alguns de seus diferentes pontos. Justamente a esse propósito, dedica-se o presente capítulo. No lugar da compensação biológica, deve-se apresentar a ideia da compensação social do defeito. A psique, em particular o intelecto, é uma função da vida social. O estímulo físico puro da luz não é uma realidade total; a interpretação dada a ele mediante a atividade social e o pensamento

transmite-lhe toda a riqueza de seu valor, segundo a ideia de Dewey (1907). Desse modo, a cegueira, que priva apenas o "estímulo físico puro", não fecha hermeticamente as janelas ao mundo e não priva da "realidade total". Ela somente obriga a mudar a *interpretação* social desses estímulos físicos a outros estímulos e a vincular-se com eles. A cegueira pode ser compensada, em grande medida, com outros estímulos. É importante aprender a ler e não simplesmente a ver as letras. É importante conhecer as pessoas e compreender seu estado e não olhar em seus olhos. O trabalho dos olhos, em resumo, desempenha o papel subordinado de instrumento para alguma atividade e pode ser substituído pelo trabalho de outro instrumento. É totalmente correta a ideia de Biriliev de que o cego pode utilizar a vista de outra pessoa, da experiência do outro como instrumento da visão. Aqui, o olho alheio desempenha o papel de um aparelho ou de um instrumento, como o microscópio ou o telescópio. Quando nos dizem que o estudo dos fenômenos ópticos para o cego "é possível com a condição de que se utilize a outra pessoa como instrumento da experiência, para a familiarização com o fenômeno investigado" (BIRILIEV, 1924, p. 90), está-se afirmando uma verdade muito mais ampla e importante que a simples regra metodológica de como estudar um dos capítulos da física nas escolas para cegos. Estabelece-se, aqui, independentemente das conclusões práticas mais imediatas, a importante ideia de que essas questões que parecem não ter, em absoluto, solução no âmbito da educação individual da criança cega resultam ter solução quando se incorpora *outra pessoa*.

Nisso consiste o salto saudável (salto *vital*) da tiflopedagogia e de qualquer classe de pedagogia especial, isto é, a saída dos limites da pedagogia individualista, do "duo" entre o professor e o aluno, que constituía a base da educação tradicional. Tão logo se incorpore ao processo tiflopedagógico um novo elemento, isto é, a experiência de outra pessoa, a utilização do olho alheio, a colaboração com um vidente, nesse mesmo momento, encontramo-nos em um terreno essencialmente novo, em princípio, e o cego adquire seu microscópio e seu telescópio, que ampliam imensamente sua experiência e o inserem estreitamente no tecido geral do mundo.

Agora, a tarefa psicológica da educação do cego reduz-se a enlaçar toda a simbologia especial e o sistema especial de signos com os outros analisadores, cutâneos, auditivos etc. Somente nisso diferencia-se a tiflopedagogia da pedagogia geral. Uma parte dos vínculos condicionados

transmite-se ao analisador cutâneo ou a algum outro analisador. O cego lê ao apalpar com os dedos os pontos convexos, e o importante é que ele lê, *lê de modo exatamente igual a como nós fazemos*, e o fato de que ele o faça com outro meio, com o dedo e não com a vista, logicamente não pode ter uma importância de princípio. Afinal, não é igual ler um texto em alemão escrito com letras latinas ou com letras góticas? É importante o significado, e não o signo. Mudam-se os signos e mantém-se o significado.

Disso se deduz, evidentemente, que é necessária a educação especial dos cegos, a escola especial que forme os hábitos dessa simbologia especial. *A diferença da simbologia com uma identidade absoluta do conteúdo de todo o processo educativo e instrutivo* é o princípio fundamental da tiflopedagogia. Entretanto, a escola especial cria uma separação sistemática do contato com o meio social, isola o cego e o coloca em um pequeno mundo estreito e fechado, em que tudo está adaptado ao defeito, onde tudo está calculado para ele, onde tudo recorda o defeito. Esse meio artificial não tem nada em comum com o mundo normal no qual o cego tem de viver. Na escola especial, forma-se, com muita rapidez, uma atmosfera que cheira a ambiente fechado, a hospital, e com regime de hospital. O cego move-se no estreito círculo dos cegos. Nesse meio, tudo nutre o defeito, tudo fixa o cego em sua cegueira e o "traumatiza" precisamente nesse ponto. Nessa escola, não se vence, mas se desenvolve e se intensifica a cegueira. As forças do cego, que poderiam ajudá-lo posteriormente a incorporar-se à vida cotidiana, não só não se desenvolvem nessa escola, mas se vão atrofiando sistematicamente. A saúde mental e a estrutura normal da psique desorganizam-se e dividem-se, e a cegueira converte-se em um trauma psíquico. O que, porém, é mais importante é que a escola especial intensifica a "psicologia do separatismo" – segundo a expressão de Scherbina –, que, por si só, é forte no cego.

A escola especial, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial. Necessitamos pensar não em como isolar o cego e separá-lo da vida, mas em como incorporá-lo o mais cedo possível à vida. O cego tem de se desenvolver na vida geral junto com os videntes; é necessário que estudem na escola comum. Assim, certos elementos do ensino e da educação especial devem ser mantidos na escola especial ou ser introduzidos na escola comum. Mas, como princípio, deve ser criado um sistema combinado de educação especial com geral, tal como proposto por Scherbina. Com o fim de vencer o espírito antissocial da escola especial, é necessário realizar

um experimento cientificamente fundamentado do ensino e da educação conjunta dos cegos com os videntes, um experimento que tenha grandes perspectivas. Aqui, a esfera do desenvolvimento avança de um modo dialético: em primeiro lugar, a tese do ensino geral de crianças anormais com normais; depois, a antítese, isto é, o ensino especial. A tarefa de nossa época é criar a síntese, agrupando, em uma unidade superior, os elementos válidos da tese e da antítese.

Outra medida consiste em romper as paredes de nossas escolas especiais. Trata-se de entrar em contato mais estreito com os videntes e mais a fundo na vida. A ampla relação com o mundo está fundamentada não no estudo passivo, mas na participação ativa e dinâmica na vida. A ampla educação político-social que tira o cego do meio estreito, destinado a ele por seu defeito, e a participação no movimento infantil e juvenil, eis aqui as alavancas maiores da educação social, com cuja ajuda pode-se pôr em marcha as enormes forças educativas.

Até o momento, lemos, nos informes das escolas, que "o *Komsomol* ilude" os cegos. Aqui, a tarefa não é tanto de educação dos cegos como de reeducação dos videntes. É necessário mudar a atitude dos videntes em relação à cegueira e ao cego. A reeducação dos videntes constitui uma tarefa social e pedagógica de enorme importância.

É necessário reorganizar radicalmente também o trabalho nas escolas para cegos. Até o momento, o trabalho fundamentava-se nos princípios da invalidez e da filantropia. Geralmente, ao cego, ensinam-se meios auxiliares que conduzem à mendicidade. No ensino da música, do trançado de objetos de adorno etc., no ensino laboral, não se leva em conta que isso deve constituir a base futura de sua vida. Em geral, o trabalho nas escolas dos cegos apresenta-se às crianças de uma forma preparada artificialmente. Eliminam-se todos os elementos de ordem social organizativa que são dados aos videntes. Os cegos ficam apenas como executores. Eis aqui a razão pela qual essa "educação laboral" prepara inválidos. É que essa educação, além de não os habituar a organizar o trabalho e a saber encontrar seu lugar na vida, sem sombra de dúvidas, atrofia essa habilidade. Entretanto, precisamente os aspectos sociais e organizativos do trabalho têm uma grande importância pedagógica para o cego. Trabalhar não significa, de maneira nenhuma, saber fazer escovas ou tecer cestos, mas algo incomensuravelmente maior.

Do ponto de vista formativo, o trabalho e a educação têm geralmente um caráter artesanal-individual e artesanal-material. Esse trabalho quase não tem fundamento politécnico suficiente, nem um valor profissional produtivo. Por último, esse trabalho não ensina a colaborar. Daqui se deduz que é muito reduzido o grupo de ofícios e de tipos de trabalho acessíveis ao cego. A colaboração com o vidente deve constituir a base da educação laboral. Sobre essa base, cria-se uma relação verdadeira com os videntes, e o trabalho resultará ser a porta estreita através da qual o cego entrará na vida. Crie um trabalho saudável, e o resto virá.

O trabalho nas escolas de cegos tem um enorme significado. A questão consiste no fato de que, em nenhuma parte, o verbalismo e as palavras em si criaram raízes tão profundas como na tiflopedagogia. O cego recebe tudo mastigado, tudo lhe é relatado. Aqui, ameaça um perigo peculiar, além das considerações gerais que sempre se estabelecem contra o método verbal. As palavras são particularmente inexatas para o cego, já que sua experiência forma-se de outra maneira (recordemos como, na fábula antiga e instrutiva, o guia explica ao cego como é o leite); a palavra, para o cego, com muita frequência, é "um som vazio". Ao apresentar-lhe tudo de modo mastigado, conseguiremos que o próprio cego perca o costume de mastigar. Ao receber de modo preparado qualquer conhecimento, ele perde o costume de entendê-lo. A criança vidente encontrará onde desenvolver suas capacidades investigativas, e nós condenamos o cego a necessitar eternamente de um guia. Assim, os métodos da educação, por iniciativa própria, são mais difíceis de encontrar para o cego que para o vidente, mas eles existem e devem ser descobertos. Devemos recordar sempre que a cegueira é um estado normal, permanente para dado organismo e, no aspecto psicológico, não significa outra coisa além de certa variação na linha geral de adaptação social. Esse ensino especial, na verdade, é tão simples que não pode criar um desvio muito sério na linha geral. Não obstante, desvia-se um pouco da linha geral. Por isso, o ensino especial deve ser compensado em um sentido totalmente distinto para a vida. A educação do cego deve orientar-se pela educação do vidente. Este é o "norte" permanente de nossa bússola pedagógica. Até o momento, de modo geral, atuamos precisamente de forma inversa: orientávamo-nos para a cegueira, esquecendo-nos de que somente o vidente pode introduzir o cego na vida e que, se o cego guiasse outro cego, acaso não cairiam ambos em um buraco?

4

O problema da educação dos surdos, certamente, constitui o capítulo mais atrativo e difícil da pedagogia. O surdo está mais adaptado fisicamente para conhecer o mundo e para participar ativamente na vida que o cego. À exceção de alguns transtornos geralmente pouco significativos na esfera do sentido que oferece informação sobre determinadas mudanças da posição do corpo no espaço, na esfera do equilíbrio (POPOV[83], 1920), o surdo conserva quase todas as possibilidades de reações físicas que a pessoa normal. O mais importante é que o surdo conserva a visão e, graças a ela, a possibilidade de controlar seus próprios movimentos, que podem ser realizados com uma precisão absolutamente normal. Como um aparelho de trabalho, como uma máquina humana, o corpo do surdo diferencia-se pouco do corpo de uma pessoa normal e, portanto, toda a plenitude das possibilidades físicas do desenvolvimento corporal, da aquisição dos hábitos e de habilidades de trabalho conserva-se para o surdo.

Nesse sentido, o surdo não está tão afetado e, por isso, é, em um grau incomensurável, mais feliz que o cego. Todos os tipos de atividade laboral podem ser acessíveis ao surdo, à exceção de poucas áreas relacionadas diretamente com o som (o afinamento de instrumentos musicais etc.). Se, apesar disso, até o momento, na pedagogia surda, utiliza-se geralmente um grupo reduzido de atividades laborais inúteis, a culpa disso está na miopia e no enfoque filantrópico-inválido da educação do surdo.

Ao abordar de um modo correto essa atividade para o surdo, precisamente aqui se abre uma porta muito ampla para a vida, proporciona-se a possibilidade de participar do trabalho combinado com as crianças normais, a possibilidade de alcançar formas superiores de colaboração, que, evitando os perigos parasitários, pode servir ao momento social e converter-se na base de toda a pedagogia surda. Mas, sobre isso, falaremos mais adiante. Aqui, falaremos detidamente sobre o trabalho. A fabricação de objetos de adorno e sua venda, a falta de um plano para a vida posterior e o trabalho artesanal, individual, isolado, é uma sobrevivência do passado não justificável do ponto de vista científico. A falta de audição é uma perda menor que a falta da visão. O mundo está representado na consciência humana principalmente como um fenômeno visual. Na natureza humana,

[83] N. A. Popov (?), um dos autores e redator-chefe dos *Trudov Donskava Pedagoguicheskava Instituta*.

os sons desempenham um papel muito menor. O surdo, em resumo, não perde nenhum elemento essencial do mundo. Parece que a surdez deve constituir um defeito significativamente menor que a cegueira. Do ponto de vista biológico, assim o é realmente, pois o animal surdo, provavelmente, é menos indefeso que o cego. Não ocorre assim com o homem. A surdez do homem resulta em uma desgraça incomensuravelmente maior que a cegueira, porque a surdez isola-o da relação com as pessoas. A mudez, ao privar o homem da fala, separa-o da experiência social, exclui-o da comunicação geral. A surdez é um defeito, por excelência, social. Ela destrói as relações sociais da personalidade mais diretamente que a cegueira.

Desse modo, o primeiro problema da pedagogia surda consiste em devolver ao surdo a fala. Isso é possível. A questão reside em que a surdez equivale, geralmente, à afecção somente dos nervos ou centros auditivos, e não dos centros da linguagem. Os órgãos da linguagem e as vias de centros nervosos envolvidos com eles geralmente são conservados. Dessa maneira, a mudez não é uma afecção orgânica, mas simplesmente um desenvolvimento deficiente causado pelo fato de que o surdo não ouve as palavras e, consequentemente, não pode aprender a falar. Por isso, o ensino da linguagem oral ao surdo não se reduz somente à substituição de um analisador por outro, do ouvido pela vista, quando o surdo começa a compreender o que se fala pela leitura do movimento dos lábios do falante e a "ouvir" com os olhos, mas também a outro mecanismo psicológico importante, que constitui a base da linguagem, isto é, o mecanismo que restitui ao próprio falante os estímulos de sua linguagem e permite controlar e regular o fluxo da linguagem (VIGOTSKI, na coleção: *Psijaloguia i markcism*, 1925). Aqui, esse mecanismo é substituído pelas sensações sinestésicas que surgem quando se realizam os movimentos articulatórios. Essas sensações são extremamente frágeis, os movimentos dos lábios não transmitem com precisão todos os sons, a articulação ao falar requer movimentos invisíveis dentro da boca fechada e, por isso, o ensino da linguagem oral converte-se em um trabalho forçado, difícil para o surdo.

Paralelamente ao ensino da linguagem oral aos surdos (o chamado método alemão), eles têm duas linguagens a mais: 1) a linguagem da mímica natural, ou seja, a linguagem dos gestos, e 2) a linguagem metodológica dos sinais, o alfabeto convencional, que consiste em diferentes movimentos da palma das mãos e dos dedos, a chamada datilologia, ou a escrita no ar.

Ambas as linguagens são sumamente fáceis para o surdo; a linguagem dos gestos constitui sua linguagem natural. A linguagem oral, pelo contrário, é antinatural para o surdo (LAGOVSKI, 1911). Entretanto, dessas três linguagens possíveis, sem dúvida, devemos preferir a mais difícil e mais antinatural, a linguagem oral. Isso é muito mais difícil para ele, mas lhe proporciona um benefício muito maior. Na realidade, embora a mímica constitua a linguagem primária do mudo e a base do método francês (LAGOVSKI, 1910), deve ser rejeitada, já que é uma linguagem pobre e limitada. A mímica aprisiona o surdo no mundo pequeno e estreito dos que conhecem essa linguagem primitiva. A mímica degenera muito rápido em linguagem restrita, compreendida somente em determinada escola, e permite a comunicação apenas com uma pequena quantidade de pessoas. A mímica permite dar somente as mais toscas indicações concretas e objetivas. Pela mímica, não se pode chegar aos conceitos abstratos, às representações abstratas. A rigor, a linguagem é não só um meio de comunicação, mas também um meio de pensamento, e a consciência desenvolve-se principalmente com a ajuda da linguagem e surge a partir da experiência social. Daqui resulta claramente que a mímica condena o surdo à insuficiência mais ampla.

Muitos pesquisadores afirmaram que a consciência dos surdos privados da linguagem supera um pouco a consciência dos macacos antropoides. Pode-se submeter a um debate essa afirmação, mas, em qualquer caso, é possível estar de acordo com a opinião de Tsej de que "o pensamento dos surdos, que está limitado a suas próprias observações, conhecimento e experiência apenas pela forma e não pelo material, é pensamento humano" (TSEJ *apud* LAGOVSKI, 1911, p. 116). Tem razão Natorp quando afirma que "o homem torna-se homem somente graças à comunidade humana... O homem isolado é, na realidade, somente uma abstração, como o átomo na física..." (NATORP, 1911, p. 76-77). Inclusive, a percepção humana não teria se desenvolvido no homem fora da comunidade humana. Precisamente a linguagem é a base, o portador dessa experiência social; mesmo ao refletirmos sozinhos, mantemos a simulação da comunicação. Em outras palavras, sem linguagem, não há consciência, nem autoconsciência. Podemos convencer-nos facilmente de que a consciência surge da experiência social precisamente com o exemplo dos surdos. Seja ou não assim, em qualquer caso, ensinar a falar ao surdo

significa não só dar-lhe a possibilidade de comunicar-se com as pessoas, mas também desenvolver nele a consciência, o pensamento e a autoconsciência. Significa restituir o surdo à condição humana.

Desse modo, a mímica está condenada do ponto de vista científico e do social. Entretanto, a datilologia (a escrita no ar, a linguagem metodológica dos sinais, o alfabeto manual) resulta também insuficiente para ensinar o surdo. A mímica continua sendo uma linguagem não compreensível para as pessoas que rodeiam o surdo e coloca entre este e o mundo um elo mediador em forma de pessoa que compreende essa linguagem e que lhe serve de tradutor em relação à linguagem geral.

Houve uma proposta de introduzir a linguagem datilológica e a mímica como recursos auxiliares no ensino da linguagem. Essas foram as considerações teóricas de Stern e de outros; essa também foi a prática de algumas escolas norte-americanas. A experiência demonstrou, de modo contundente, que a mímica é incompatível com a linguagem oral e que, de acordo com as leis psicofisiológicas, a mímica rejeita a linguagem oral. Heidzik[84], que antes era o mais fervoroso partidário da mímica, mais tarde, denominou a mímica nas escolas de surdos de "raposa em um galinheiro", e as escolas com os métodos combinados, "*ni chicha ni limonada*"[85] (HEIDZIK *apud* WERNER[86], 1909, p. 48), porque, nelas, não há método. Werner (1909) demonstrou, de modo bastante convincente, que o meio do pensamento e o meio da comunicação deve ser o mesmo. O abade Charles-Michel de l'Épée[87] (*apud* WERNER, 1909) afirmou: "nosso idioma não é seu idioma". A tarefa do método oral puro consiste em inculcar nos surdos nossa linguagem. Desse modo, fixa-se o método oral puro como o único que pode devolver o surdo à humanidade. Entretanto, esse método é extremamente difícil para as crianças. Apenas devido a sua rigorosidade excepcional, esse método pôde manter-se e desenvolver-se na escola alemã. A rigorosidade excepcional e sem

[84] Johann Heidzik (1855-?), surdopedagogo alemão. Elaborou o método oral para ensinar os surdos a falar. Protestou contra a eliminação da mímica e mais tarde se converteu em seu inimigo.

[85] N.T.: Preservamos a expressão conforme está na versão cubana. *Chicha* refere-se a uma bebida fermentada produzida por povos indígenas da América Latina.

[86] F. Werner (?). Um dos inimigos declarados do método oral de ensino aos surdos, considerando-o um "método que contradiz a natureza da criança".

[87] Charles-Michel de l'Épée (1712-1789), surdopedagogo francês. Fundou o Instituto Nacional de Paris (1770), primeira escola no mundo para surdos. Autor do método mímico para ensinar aos surdos.

precedentes é um acompanhante inevitável do método puramente oral, pois, como reconhecem seus próprios defensores, "*de todos os métodos de ensino, o método oral é o que mais contradiz a natureza do surdo, mas nenhum dos métodos está em condições de devolver o surdo à sociedade humana, como pode fazê-lo o método oral*" (WERNER, 1909, p. 55).

O ensino do surdo fundamenta-se na contradição com a natureza da criança. É necessário forçar essa natureza para ensiná-la a falar. Esse é realmente o problema trágico da pedagogia surda. Heidzik tinha muita razão quando disse que "a polícia deveria fechar todas as escolas de surdos nas quais a mímica estivesse totalmente eliminada" (HEIDZIK *apud* WERNER, 1909, p. 48). E, na realidade, é impossível excluir a mímica: ela é a linguagem natural da criança. Proíbem-na, aplicam castigo pelo seu uso, mas isso não significa que triunfem sobre ela.

Detivemo-nos especialmente nessa dificílima questão com o fim de mostrar que esse problema central, mas específico, do ensino do surdo é, ao mesmo tempo, uma questão geral da educação social e somente como tal pode ser resolvido. Se quisermos implantar a linguagem oral em uma criança surda, devemos considerar o problema de modo mais amplo, de forma que exceda o plano do debate das particularidades específicas do método. O método é excelente, mas obriga a quebrar os dentes dos alunos, leva o aluno a aprender somente umas poucas palavras, com as quais geralmente não sabe construir uma frase lógica, e a que a criança fale às escondidas por meio da mímica, a que os professores tenham de ser policiais e "caçar" os alunos que recorrem à mímica etc.

Qual é, então, a saída? É claro que unicamente em tirar o problema dos limites estreitos das aulas de articulação e estabelecê-lo como um problema em geral. Nenhum instrumento de corte por si só é mau ou bom; tudo depende do uso que se dê na mão do cirurgião ou do bandido. Nenhum método por si mesmo é mau ou bom; apenas, no sistema geral de educação, ele é aprovado ou desaprovado. No sistema antigo, o método oral foi mortal, mas, no novo método, pode chegar a ser salvador. Desse modo, devemos aperfeiçoar o próprio método, a técnica de ensino. Devemos lutar contra o método analítico de ensino de sons isolados; devemos lutar pela frase completa e buscar as vias para subordinar a mímica à linguagem oral.

Nesse sentido, o sistema mano-oral de Forchhammer[88], que estabeleceu a linguagem escrita como meio mais importante do ensino da linguagem, mostra-se o mais interessante. A união da boca e da mão na pronúncia do surdo é excelente pelo fato de que, pela primeira vez, põe os movimentos da mão em uma posição subordinada com relação à linguagem oral, ao introduzir esses movimentos para a designação dos elementos invisíveis dos sons. Esse sistema promete muito do ponto de vista psicológico, já que facilita a assimilação da linguagem oral e permite passar à linguagem pura.

Porém, nem esse sistema, nem nenhum outro, por si mesmo, é uma saída da situação. É necessário organizar a vida da criança de forma que sua linguagem seja-lhe necessária e interessante, e a mímica, não interessante e inútil. O ensino deve orientar-se pela linha dos interesses infantis, e não contra eles. Devemos converter os instintos da criança em nossos aliados, e não em nossos inimigos. É preciso criar a necessidade da linguagem humana geral; dessa forma, aparecerá a fala. A experiência demonstra isso. Quando os alunos egressos da escola retornam a ela após cinco ou seis anos, comprova-se, geralmente, que a vida concluiu a obra da escola. Se os surdos encontram-se em determinadas situações da vida em que a linguagem lhes é necessária, eles a desenvolvem e a dominam completamente. Ao contrário, se eles seguem a vida como parasitas, então, retornam à mudez.

Nossa escola especial não só não pode "submergir a criança na linguagem", segundo a expressão de Stern, mas tudo nela está organizado de modo a eliminar a necessidade da linguagem oral. A linguagem é originada pela necessidade da comunicação e do pensamento; o pensamento e a comunicação surgem como resultado da adaptação às condições complexas da vida. Gutsman (1910) expressa com acerto que falta, à maioria dos egressos das escolas de surdos, habilidade para vencer os fenômenos e as exigências da vida social. Isso ocorre porque a própria escola isola as crianças do mundo. *Tudo, em geral, deve permanecer como antes*, afirma Werner, em conclusão ao debate com os adversários do método oral puro. *Tudo deve ser reorganizado de uma nova forma* para que o método oral possa trazer benefícios, afirmamos nós.

[88] Georg Forchhammer (1861-1938), surdopedagogo dinamarquês, um dos partidários do método escrito para ensinar aos surdos a falar. Vigotski valoriza de forma positiva o sistema "mano-oral" (a união do movimento da boca e da mão na pronúncia do surdo) elaborado por Forchhammer.

O ensino conjunto com crianças normais, proposto em muitas ocasiões (Grazer e outros), lamentavelmente ainda não pode tornar-se um problema de solução imediata, mas a orientação de Grazer é também nossa orientação: "devemos chegar a um ponto tal que cada professor primário saiba ensinar também os surdos e, portanto, que cada escola primária seja, ao mesmo tempo, uma escola para surdos" (GRAZER *apud* WERNER, 1909, p. 35). Enquanto não chegamos a isso, devemos aproximar a escola, por todos os meios possíveis, à vida, aproximar a escola para surdos à escola normal[89]. Devemos retornar ao postulado de Hill[90] de que se deve desenvolver a linguagem nos surdos da mesma forma como a vida a cria na criança normal. A saída, aqui, encontra-se não no sistema alemão, ou no francês, ou no italiano, mas somente na aproximação à vida. Wende[91], ao fazer um resumo do desenvolvimento do ensino dos surdos na Alemanha, assinala, de modo correto, três épocas: 1) *Am Anfag war das Wort*; 2) *Am Anfag war die Sache*; 3) *Am Anfag steht die Tat, das Ereignis*[92] (WENDE, 1915).

Nem a linguagem por si mesma, nem o método visual-direto, objetivo, de ensino da linguagem podem nos satisfazer. A articulação não é um fim em si mesma. A linguagem é sempre algo mais, é uma parte da conduta integral, do ato, da ação, da experiência. Todos os demais pareceres, especiais e gerais, sobre a educação subordinam-se a esse parecer principal e à exigência da aprendizagem precoce da linguagem (a partir dos dois anos) pelas crianças surdas, da relação da linguagem com as outras disciplinas etc. A participação na vida ativa e laboral deve começar na escola; sobre sua base, deve ser organizado todo o resto. Se se vai ensinar os alunos a confeccionar bonecos de pano e a vendê-los na rua, as crianças nunca aprenderão a falar, porque, para o mudo, é mais cômodo pedir

[89] Nota do editor cubano: No último Congresso de Assistência Social aos Cegos, celebrado em Stuttgart, em agosto de 1924 (Veja-se: Sheizn Slepij, 1924, n. 5), o sistema alemão de educação separada dos cegos foi submetido a uma crítica contundente. Foi-lhe contraposta a prática norte-americana, baseada em uma relação e colaboração mais estreita com os videntes. O mesmo, sem dúvida alguma, acontecerá com os surdos.

[90] Moritz Hill (1805-1874), surdopedagogo alemão. Reformador do método alemão para ensinar aos surdos. Vigotski cita uma valiosa expressão de Hill sobre a necessidade de aproximar o desenvolvimento da linguagem nos surdos às regularidades de seu desenvolvimento na norma.

[91] Gustav Wende (1860-1924), surdopedagogo alemão. Vigotski está de acordo com o postulado de Wende sobre a necessidade de vincular o processo de ensino da linguagem aos surdos com a vida, com as necessidades da criança e com a educação social em geral.

[92] 1) No início, era a palavra; 2) No início, era a ação; 3) No início, era o ato, o acontecimento.

esmolas. Por meio da organização ativa da vida na escola, o aluno adquire habilidade para integrar-se à vida. Temos de abandonar o ideal da escola alemã, seu caráter doméstico, a tutela infinita e mesquinha do aluno (em algumas escolas, não deixam as crianças surdas sem vigilância nem um minuto sequer) e seu ensino mecânico da articulação.

Desse modo, o problema de ensinar a falar aos surdos não é somente um problema específico de método, mas também um problema central dos fundamentos principais da pedagogia surda. Somente depois de marcar o centro pode-se traçar, de um modo correto, a circunferência e uni-la, por meio de raios, com o ponto central. E o ponto central cada vez mais determinante da pedagogia surda é *a educação social do surdo no sentido estrito da palavra*.

5

O conceito de atraso mental é o mais indefinido e difícil da pedagogia especial. Até o momento, não temos critérios científicos exatos para reconhecer o caráter verdadeiro e o grau do atraso, e nessa esfera, não saímos dos limites do mais aproximado e tosco empirismo. Uma questão é indubitável para nós: o atraso mental é um conceito que se estende a um grupo heterogêneo de crianças. Aqui, encontramos crianças atrasadas no aspecto patológico, com deficiência física e atrasadas em consequência disso. Nesse grupo, encontramos também outras formas e fenômenos diversos. Assim, a par do atraso patológico, veremos crianças totalmente normais no aspecto físico, atrasadas e pouco desenvolvidas devido às condições desfavoráveis e difíceis de vida e de educação. Essas são crianças atrasadas no aspecto social.

Desse modo, o atraso nem sempre é um fato condicionado por uma longa série de mudanças hereditárias, mas também, e com muita frequência, é o resultado de uma infância infeliz. Em um e outro caso, do ponto de vista pedagógico, é possível supor fenômenos bastante parecidos que podem ser caracterizados como um insuficiente desenvolvimento total ou parcial do organismo, que se manifesta nos graus mais diferentes. À exceção das enfermidades, os fenômenos do atraso intelectual infantil têm a ver com os fatos da insuficiência e com nada mais.

Nessas crianças, os processos vitais fundamentais podem transcorrer de modo completamente normal, ao ponto de poderem servir de fonte de nosso conhecimento sobre a natureza infantil. É muito correta a ideia de Troshin de que, nas crianças, da forma mais pura, normal, transparente e simples, têm lugar os processos fundamentais, e que o estudo da criança deve começar por essas formas mais puras e simples.

Uma fórmula muito frequente na literatura e no uso pedagógico considera que o objetivo da educação das crianças com atraso profundo consiste em formá-las como "personalidades socialmente neutras". A educação social, nesse caso, ao que parece, só conseguiria perseguir objetivos puramente negativos. Sem mencionar que, de maneira geral, não existem "personalidades socialmente neutras", seria um erro grandíssimo fechar os olhos diante das tarefas positivas que se apresentam aqui à pedagogia. A vida é infinitamente complexa e diferenciada, e sempre se pode encontrar nela um lugar para a criança ativa e não neutra, inclusive com talento reduzido. A própria criança tem tudo para chegar a ser um participante ativo da vida social. O mito sobre o instinto social diminuído ou "a diminuição determinada dos impulsos sociais" na criança com atraso mental (GRABOROV, 1925) deve ser abandonado. O fato é que a personalidade social dessa criança está prejudicada e menos desenvolvida. Mas, em nenhuma parte, o caráter social da anormalidade manifesta-se com essa evidência como aqui. A criança com atraso por si só afasta-se do meio de seus coetâneos. A marca de imbecil ou de criança com defeito coloca-a em condições sociais totalmente novas, e todo seu desenvolvimento transcorre em uma direção totalmente nova.

As consequências sociais do defeito intensificam, nutrem e consolidam o próprio defeito. Nesse problema, não há nenhum aspecto no qual o biológico possa separar-se do social. Em parte alguma vê-se isso com mais clareza como na questão da educação sexual. Muitos autores (por exemplo, GRABOROV, 1925) manifestam-se a favor da educação separada por sexos na escola auxiliar. Mas o instinto sexual está bem mais reduzido que agudizado ou elevado nessas crianças. Toda a anormalidade que surge de sua conduta sexual tem um caráter secundário. Por isso, a educação social, organizada corretamente na escola auxiliar, supõe indispensavelmente o ensino conjunto de meninos e meninas.

O problema pedagógico central é também, nessa escola, a vinculação do ensino especial com os princípios gerais da educação social. A "ortopedia psíquica" e a "cultura sensorial" estudadas em dado material didático especial devem fundir-se inteiramente no jogo, nas atividades e no trabalho. As aulas clássicas do silêncio não têm sentido e são penosas quando se apresentam como aulas, mas, durante o jogo de permanecer calado ou durante o silêncio com um objetivo, quando as crianças sabem por que é necessário guardar silêncio, tem-se um maravilhoso meio educativo. O ensino "especial" deve perder seu caráter "especial", e então se converterá em uma parte do trabalho educativo geral; deve avançar pela linha dos interesses infantis. A escola auxiliar, criada somente para ajudar a escola normal, não deve *nunca*, nem *em nenhum caso*, romper os vínculos com esta última. A escola especial deve tomar por certo tempo as crianças com atraso e logo fazê-las regressar novamente à escola normal. A orientação para a norma e a eliminação total de tudo o que agrava o defeito e o atraso constituem a tarefa da escola. Não deve ser uma vergonha estudar nela, e em suas portas, não deve estar a inscrição: "Perca a esperança quem entrar aqui".

Imaginemos que, em algum país, graças às condições especiais, as crianças com defeito representassem um valor excepcional e coubesse-lhes cumprir certa missão especial ou determinado papel social. É difícil imaginar isso, mas é totalmente possível: em certa ocasião, um cego parecia nascido para ser juiz, sábio, profeta. Imaginemos que a cegueira pudesse ser necessária para algo e útil no aspecto social. Torna-se claro, então, que a cegueira equivaleria a ter um destino social totalmente distinto para o homem, e o defeito se converteria em mérito. E, na medida em que é correta a ideia de que, para o próprio cego, a cegueira não constitui subjetivamente um defeito, devemos aceitar que, nesse país, a cegueira (ou a surdez) nunca poderá chegar a ser um defeito, e nem a criança cega, uma pessoa com defeito. Por conseguinte, "a deficiência" já é uma valoração social da cegueira e da surdez. Já está ultrapassada, na argumentação científica, a ideia de tais países imaginários, e esses exemplos perderam a força de seu caráter demonstrativo. Assim, esse tipo de país não existe em nenhuma parte; é apenas uma construção puramente fictícia. Consideramos, porém, possível utilizar, na conclusão, esse argumento, porque nossa tarefa não é introduzir e confirmar essa ideia, mas esclarecer a fundo a ideia fundamental deste texto: a cegueira e a surdez podem não constituir uma deficiência. Se criássemos um país onde o cego

e o surdo encontrassem um lugar na vida, onde a cegueira não equivalesse necessariamente a uma insuficiência, ali, a cegueira não seria uma deficiência. A pedagogia social é chamada a tornar realidade essa ideia da psicologia defectológica. Vencer a deficiência é a ideia fundamental. Com o exemplo citado, queremos demonstrar que essa afirmação não é um paradoxo, mas uma ideia transparente e clara, até mesmo profunda.

SEGUNDA PARTE

PROBLEMAS ESPECIAIS DA DEFECTOLOGIA

A criança cega[93]

Neles [nos cegos – L. V.], desenvolvem-se particularidades que não podemos notar nos videntes, e é necessário supor que, no caso de uma relação exclusiva de cegos com cegos, sem nenhum tipo de intervenção de videntes, poderia surgir uma categoria especial de homens.

(BÜRKLEN, 1924, p. 3)

1

Se deixarmos de lado as particularidades e não nos detivermos em detalhes, pode-se representar o desenvolvimento dos pontos de vista científicos sobre a psicologia dos cegos na forma de uma linha que se estende desde a Antiguidade até nossos dias, ora perdendo-se na obscuridade de ideias errôneas, ora reaparecendo com cada novo avanço da ciência. Da mesma forma que a agulha imantada aponta para o norte, essa linha indica a verdade e permite avaliar qualquer tipo de equívoco histórico pelo grau de desvio em relação à linha fundamental.

A ciência sobre a pessoa cega, na medida em que tem avançado para a verdade, reduz-se ao desenvolvimento de uma ideia central da qual a humanidade tenta, há milênios, apoderar-se, porque não é somente uma ideia sobre o cego, mas também, em geral, sobre a natureza psicológica do homem. Na psicologia dos cegos, como em qualquer ciência, é possível equivocar-se de diversas maneiras, mas avançar em direção à verdade somente é possível por uma via.

Essa ideia resume-se em que a cegueira não é apenas a falta da visão (o defeito de um órgão específico), mas que, além disso, provoca uma grande reorganização de todas as forças do organismo e da personalidade.

A cegueira, ao criar uma formação peculiar da personalidade, proporciona novas forças, altera as direções normais das funções e, de uma forma criadora e orgânica, refaz e forma a psique da pessoa. A cegueira não é, portanto, somente um defeito, uma debilidade, mas também, em certo sentido, uma fonte de manifestação das capacidades, uma força (por estranho e paradoxal que seja!).

Essa ideia passou por três etapas principais, cuja comparação deixa clara a direção, a tendência de seu desenvolvimento. A primeira época pode

[93] Não se conhece o ano em que foi escrito o original. Está sendo publicado pela primeira vez.

ser designada como mística; a segunda, biológica ingênua; e a terceira, contemporânea, científica ou sociopsicológica.

2

A primeira época abrange a Antiguidade, a Idade Média e uma parte considerável da História Moderna. Até o momento, os vestígios dessa época são visíveis nos pontos de vista populares sobre o cego, nas lendas, nos contos e provérbios. Na cegueira, via-se, antes de tudo, uma enorme infelicidade, pela qual se sentia um medo supersticioso e grande respeito. Junto com a consideração do cego como um ser inválido, indefeso e abandonado, surge a convicção geral de que, nos cegos, desenvolvem-se as forças místicas superiores da alma, que a eles é acessível o conhecimento espiritual e a visão, no lugar do sentido da visão que se perdeu. Até na atualidade, muitas pessoas ainda falam acerca da tendência dos cegos para a "luz espiritual"; pelo visto, há nisso uma parte de verdade, embora distorcida pelo medo e pela incompreensão das mentes religiosas. Por tradição, os cegos eram, com frequência, os guardiões da sabedoria popular, os cantores e os profetas do futuro. Homero era cego. Sobre Demócrito, diz-se que ele mesmo se cegou para dedicar-se inteiramente à filosofia. Mesmo que isso não seja verdade, tem valor de demonstração: é sugestiva a possibilidade de semelhante tradição, a qual não parecia absurda a ninguém, e evidencia a existência de uma concepção sobre a cegueira, de acordo com a qual o dom filosófico pode se intensificar com a perda da visão. É curioso que o Talmud, que iguala os cegos, os leprosos e os estéreis aos mortos, ao falar dos cegos, utilize a expressão eufemística "pessoa com abundância de luz". Os provérbios alemães e os ditados populares da sabedoria tradicional conservam vestígios desse ponto de vista. "O cego quer ver tudo", ou "Salomão encontrou nos cegos a sabedoria, porque eles não dão um passo sem haver investigado o terreno que pisarão". Wanecek[94] (1919), em um estudo sobre o cego por meio do conto e da lenda, demonstrou que, na arte popular, é característico o ponto de vista sobre o cego como uma pessoa

[94] Otto Wanecek (?), tiflopedagogo austríaco. Defendeu a ideia da introdução obrigatória do idioma esperanto nas escolas austríacas para cegos. Essa decisão foi aprovada no VII Congresso Austríaco de Ajuda aos Cegos (24-27 de setembro de 1920). Na proposta de Wanecek, foi introduzido, no programa dos exames para receber o título de professor de cegos, um ponto que exigia o conhecimento do idioma esperanto, e não do francês ou do inglês, como ocorria antes.

com uma visão interior aflorada, dotada de um conhecimento espiritual inexistente nas outras pessoas.

O cristianismo, que trouxe consigo a superestimação dos valores espirituais, na essência, modificou apenas o conteúdo moral dessa ideia, mas deixou intacta a própria essência. Para "os últimos aqui", entre os quais também se incluíam os cegos, prometeu-se convertê-los em "os primeiros lá". Na Idade Média, esse era o dogma mais importante da filosofia da cegueira, no qual, assim como em qualquer privação e sofrimento, via-se um valor espiritual; o pátio da igreja era entregue aos cegos como possessão absoluta sua. Isso significava, simultaneamente, mendicância na vida terrestre e proximidade a Deus. Do cego, então, dizia-se que, no corpo fraco, vivia um espírito elevado. Outra vez, descobria-se na cegueira certo aspecto místico secundário, certo valor espiritual, certo sentido positivo. No desenvolvimento da psicologia dos cegos, deve-se denominar mística essa etapa, não apenas porque está permeada de representações religiosas e de crenças, e não apenas porque os cegos eram aproximados por todos os meios possíveis a Deus: os visíveis, mas não videntes, estão com Aquele que vê, mas que é invisível, como diziam os sábios hebreus.

Na realidade, as capacidades que se atribuíam aos cegos eram consideradas forças suprassensíveis da alma, cuja relação com a cegueira parecia enigmática, prodigiosa e incompreensível. Esses pontos de vista surgiram não da experiência nem do testemunho dos cegos sobre si mesmos, nem da investigação científica do cego e de seu papel social, mas da teoria sobre o espírito e o corpo e da fé no espírito incorpóreo. E, não obstante, ainda que a história tenha destruído completamente essa filosofia e a ciência tenha desmascarado sua falta de fundamento, em suas bases mais profundas, oculta-se uma pequena parte da verdade.

3

Somente a época do Iluminismo (século XVIII) inaugurou uma nova era na compreensão da cegueira. No lugar da mística, foi posta a ciência; no lugar do preconceito, a experiência e o estudo. O grande significado histórico dessa época, para o problema que analisamos, reside em que a nova compreensão da psicologia criou (como uma consequência direta sua) a educação e o ensino dos cegos, incorporando-os à vida social e abrindo-lhes o acesso à cultura.

No plano teórico, a nova compreensão expressou-se na teoria da substituição dos órgãos dos sentidos. De acordo com essa ideia, o desaparecimento de uma das funções da percepção, a falta de um órgão, é compensado com o funcionamento elevado e o desenvolvimento dos outros órgãos. Tal como ocorre no caso da falta ou da enfermidade de um dos órgãos pares – por exemplo, os rins ou os pulmões –, em que o outro órgão são desenvolve-se, amplia suas capacidades e ocupa o lugar do enfermo, assumindo uma parte de suas funções, também o defeito da visão provoca o desenvolvimento intensificado da audição, do tato e dos outros sentidos. Criaram-se lendas sobre a agudeza supernormal do tato dos cegos, nas quais se falava sobre a sabedoria da bondade da natureza, que retira com uma mão e devolve o que tirou com a outra e preocupa-se com suas criações; confiava-se que qualquer cego, e que somente por esse fato, era um músico, ou seja, uma pessoa dotada de elevada e excepcional audição; descobriu-se o sexto sentido nos cegos, novo, peculiar e inacessível aos videntes. Na base de todas essas lendas, estavam as observações e os fatos verídicos da vida dos cegos, mas interpretados de modo errôneo e, por isso mesmo, distorcidos até não serem reconhecidos. Bürklen (1924) reuniu as opiniões de diferentes autores (Friche, Bachko, Stuke, Rotermund, Klein e outros), os quais, de distintas formas, haviam desenvolvido essa ideia. Contudo, as investigações revelaram rapidamente a falta de consistência dessa teoria. Esses autores demonstraram como fato indiscutível que, nos cegos, não existe o desenvolvimento supernormal das funções do tato e da audição; que, pelo contrário, com muita frequência, essas funções apresentam-se nos cegos desenvolvidas em menor medida que nos videntes; por último, no ponto em que nos encontramos com uma elevada função de tato em comparação com a normal, esse fenômeno resulta ser secundário, dependente, derivado, bem mais uma consequência do desenvolvimento que sua causa. O fenômeno assinalado surge não da compensação fisiológica direta do defeito da visão (como no caso do rim), mas por uma via indireta muito complexa da compensação sociopsicológica geral, sem substituir a função desaparecida e sem ocupar o lugar do órgão que falta.

Não se pode, portanto, falar sobre nenhuma substituição dos órgãos dos sentidos. Luzardi assinalou, de forma correta, que o tato nunca ensinará ao cego a ver realmente. Binder, depois de Appia, demonstrou que as funções dos órgãos dos sentidos não se transferem de um órgão

a outro e que a expressão "substituição dos sentidos", ou seja, a substituição dos órgãos dos sentidos, é utilizada de modo incorreto na fisiologia. Foram decisivas, para a refutação desse dogma, as pesquisas de Fiesbach, publicadas no arquivo de fisiologia de Pflüger, que demonstraram sua falta de fundamento. A psicologia experimental deu uma solução a esse debate: indicou o caminho para compreender, de forma correta, os fatos que constituíam a base dessa teoria.

Meumann[95] questionou o postulado de Fiesbach de que, quando um sentido apresenta deficiência, todos os demais sentidos sofrem. Ele afirmou que realmente há um tipo de substituição das funções da percepção (MEUMANN, 1911). Wundt[96] chegou à conclusão de que a substituição na esfera das funções fisiológicas é um caso particular da exercitação e da adaptação. A substituição, portanto, não deve ser entendida no sentido de que outros órgãos assumem diretamente as funções fisiológicas da visão, mas no sentido da reorganização complexa de toda a atividade psíquica, provocada pela alteração da função mais importante e dirigida, por meio da associação, da memória e da atenção, à criação e à formação de um novo tipo de equilíbrio do organismo no lugar do órgão afetado.

Mas, embora essa concepção biológica ingênua tenha demonstrado ser incorreta e se obrigado a ceder seu lugar a outra teoria, de qualquer forma, ela deu um grande passo de avanço em direção à conquista da verdade científica sobre a cegueira. Pela primeira vez, partindo da observação científica e com o critério da experiência, abordou-se o fato de que a cegueira não é só um defeito, uma deficiência, mas que também incorpora novas forças, novas funções e cumpre certa atividade orgânica criativa, embora essa teoria também não pudesse indicar em que consiste precisamente esse trabalho. Pode-se julgar em que medida é grande a

[95] Ernst Meumann (1862-1915), pedagogo alemão, um dos fundadores da pedagogia experimental. Vigotski cita seus dados a respeito de que, contrariamente à teoria errônea da "substituição dos órgãos dos sentidos", isto é, no caso do defeito de um dos órgãos, os outros podem se manter intactos, Meumann afirmou também a possibilidade de substituir as funções deficientes da percepção. Todos esses dados são importantes, sob o ponto de vista de Vigotski, para defender o postulado fundamental sobre a natureza social-psicológica e não biológica do processo de compensação.

[96] Wilhelm Wundt (1832-1920), psicólogo alemão, fisiologista e filósofo idealista. Iniciador do estudo da psicologia experimental que ele denomina fisiológica. Vigotski cita o ponto de vista de Wundt sobre o processo de substituição da cegueira, na qual ele vê não só uma deficiência, mas também a fonte de surgimento das forças da compensação.

importância prática desse passo para a verdade, pelo fato de que, nessa época, criou-se a educação e o ensino dos cegos. Um ponto do sistema Braille fez mais pelos cegos que milhares de filantropos; a possibilidade de ler e de escrever resultou ser mais importante que "o sexto sentido" e a agudeza do tato e da audição. No monumento a Haüy[97], fundador do ensino dos cegos, foram escritas as seguintes palavras, dirigidas à criança cega: "Encontrarás a luz na instrução e no trabalho". No conhecimento e no trabalho, Haüy viu a solução da tragédia da cegueira e assinalou o caminho pelo qual seguimos agora. A época de Haüy deu a instrução aos cegos; nossa época deve dar a eles o trabalho.

4

Na época moderna, a ciência aproximou-se do domínio da verdade sobre a psicologia da pessoa cega. A escola do psiquiatra vienense Adler, que elaborou o método da psicologia individual, ou seja, da psicologia social da personalidade, assinalou a importância e o papel psicológico do defeito orgânico no processo do desenvolvimento e da formação da personalidade. Se algum órgão, devido à deficiência morfológica ou funcional, não é capaz de cumprir inteiramente seu trabalho, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar o funcionamento insuficiente do órgão, criando sobre este ou sobre a função deficiente uma superestrutura psíquica que tende a reforçar o organismo no ponto débil e ameaçado.

Ao entrar em contato com o meio externo, surge o conflito provocado pela falta de correspondência do órgão ou função deficiente com suas tarefas, o que conduz a uma possibilidade elevada de morbidade e mortalidade. Esse conflito origina também grandes possibilidades e estímulos para a supercompensação. O defeito converte-se, dessa maneira, no ponto de partida e na força motriz principal do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta conclui com a vitória para o organismo, então, não apenas são vencidas as dificuldades originadas pelo defeito, mas o organismo eleva-se, em seu próprio desenvolvimento, a um nível superior,

[97] Valentín Haüy (1745-1822), tiflopedagogo francês. Organizou pela primeira vez o ensino dos cegos na França e na Rússia, em instituições especiais. Seu livro *Opit abuchenia slepij* (1876), na época, era o único guia para os tiflopedagogos. Haüy iniciou os cegos no trabalho socialmente útil. Vigotski valorizava altamente o papel progressista desse homem nos inícios do desenvolvimento da tiflopedagogia.

transformando o defeito orgânico em uma capacidade; a debilidade em força; a menos-valia em supervalia. Sobre essa base, o cego de nascimento Sounderson[98] elaborou um manual de geometria (ADLER, 1927). Que enorme tensão deve ter alcançado nele as forças psíquicas e a tendência à supercompensação, reanimadas pelo defeito da visão, para que ele pudesse não só vencer a limitação espacial que a cegueira traz consigo, mas também dominar o espaço nas formas superiores, acessíveis à humanidade somente no pensamento científico, nas construções geométricas! Onde temos graus muito mais baixos desse processo, a lei fundamental continua sendo a mesma. É curioso que, nas escolas de pintura, Adler (*apud* HEILER; BILDER, 1914, p. 21) tivesse encontrado 70% dos alunos com anomalias da visão, e outro tanto de alunos com defeitos da linguagem nas escolas de arte dramática. A vocação pela pintura e a capacidade para ela tem se desenvolvido a partir do defeito da visão; o talento artístico, a partir dos defeitos superados do aparato articulatório.

Sem dúvida, um final feliz não é, em absoluto, a única possibilidade, nem mesmo o resultado mais frequente da luta pelo vencimento do defeito. Seria ingênuo pensar que qualquer enfermidade termina sempre com a cura, e que todo defeito transforma-se felizmente em talento. Qualquer tipo de luta tem duas saídas. A segunda saída é o fracasso da supercompensação, a vitória total do sentimento de fraqueza, o caráter associal da conduta, a criação de posições defensivas por causa da debilidade, sua transformação em recursos, o objetivo fictício da existência, em essência, a loucura, a impossibilidade de a personalidade ter uma vida psíquica normal; é a imersão na enfermidade, a neurose. Entre esses dois polos, encontra-se uma diversidade enorme e inesgotável de diferentes graus do êxito e do fracasso, do talento e da neurose, desde os mínimos até os máximos. A existência de pontos extremos significa os limites do próprio fenômeno e oferece a expressão máxima de sua essência e natureza.

A cegueira cria dificuldades para a participação do cego na vida. Por essa linha, aviva-se o conflito. Na realidade, o defeito projeta-se como um desvio social. A cegueira põe seu portador em determinada e difícil posição social. Os sentimentos de inferioridade, de insegurança e de debilidade surgem como resultado da valorização, por parte dos cegos, de sua posição.

[98] N. Sounderson (1682-1739), cego matemático. Inventou um instrumento para a realização de cálculos com números de muitas cifras sem necessidade de usar a vista. Elaborou um livro de texto de geometria. Vigotski utiliza esses dados como exemplo da supercompensação do cego.

Como uma reação do aparato psíquico, desenvolvem-se as tendências à supercompensação. Essas tendências estão dirigidas à formação de uma personalidade de pleno valor social, à conquista de uma posição na vida social. Também estão encaminhadas à superação do conflito e, portanto, não desenvolvem o tato, a audição etc., mas abarcam inteiramente a personalidade em seu conjunto, começando por seu núcleo interno, e não tende a substituir a visão, mas a vencer e supercompensar o conflito social, a instabilidade psicológica como resultado do defeito físico. Nisso reside a essência do novo ponto de vista.

Antes, pensávamos que toda a vida e o desenvolvimento da criança cega avançariam pela linha de sua cegueira. A nova lei estabelece que os cegos caminham em oposição a essa linha. Aquele que quer compreender a psicologia da personalidade do cego partindo diretamente do fato da cegueira, considerando-a como uma personalidade determinada diretamente por esse fato, irá entendê-la de um modo tão incorreto como aquele que vê na vacinação somente a enfermidade. É certo que a vacinação é a inoculação da enfermidade, mas, na verdade, é a inoculação da supersaúde. À luz dessa lei, explicam-se todas as observações psicológicas particulares dos cegos em sua relação com a *leitlínea* (linha diretriz) do desenvolvimento, com o plano único de vida, com o objetivo final e com o "V ato", como expressa Adler. Os diferentes fenômenos e processos devem ser compreendidos não na relação com o passado, mas com a tendência para o futuro. Para compreender totalmente as particularidades do cego, devemos descobrir as tendências existentes em sua psicologia, os embriões do futuro. Essencialmente, estas são as exigências gerais do pensamento dialético na ciência: para esclarecer completamente algum fenômeno, é necessário examiná-lo na relação com seu passado e com seu futuro. Essa perspectiva do futuro é introduzida por Adler na psicologia.

5

Há muito tempo, os psicólogos assinalaram o fato de que o cego não sente, em absoluto e de nenhum modo, sua cegueira, em oposição à opinião comum de que o cego sente-se permanentemente submergido na escuridão. Segundo a bela expressão de Biriliev – cego altamente instruído –, o cego não percebe a luz de igual forma que os videntes de

olhos vendados. Da mesma forma, o cego não percebe a luz do mesmo modo que o vidente não a vê por meio de sua mão, ou seja, ele não sente, não experimenta diretamente que não tem visão. "Eu não posso sentir diretamente meu defeito físico", testemunha Scherbina (1916, p. 10). O fundamento da psique do cego não consiste em uma "instintiva atração orgânica pela luz", nem em uma tendência a "liberar-se da cortina negra", como a representou Korolenko no excelente relato *El músico ciego*. A capacidade para ver a luz tem um significado prático e pragmático para o cego, e não um significado intuitivo-orgânico; ou seja, o cego sente seu defeito somente de um modo indireto, refletindo unicamente nas consequências sociais. Seria um erro ingênuo da pessoa vidente supor que encontraremos, na psique do cego, a cegueira ou sua sombra psíquica, a projeção, a representação; em sua psique, não há nada, salvo as tendências à superação da cegueira (a tendência à supercompensação) e o intento de conquistar uma posição social.

Por exemplo, quase todos os investigadores concordam que, no cego, encontramos geralmente um desenvolvimento da memória mais alto que no vidente. A última investigação comparativa de Kretschmer (1928) demonstrou que os cegos possuem uma memória verbal, mecânica e reflexiva muito melhor. Petzeld (1925) cita esse mesmo fato estabelecido por uma série de investigações. Bürklen (1924) reuniu as opiniões de muitos autores que coincidem em uma questão: na afirmação da força peculiar nos cegos, no desenvolvimento da memória, que supera, habitualmente, a memória dos videntes. Adler perguntaria para que se desenvolve intensamente a memória dos cegos, quer dizer, o que condiciona esse desenvolvimento excessivo, que funções cumpre na conduta da personalidade e a que necessidades responde.

Seria mais correto afirmar que os cegos têm uma tendência para o desenvolvimento elevado da memória; mas depende de muitas circunstâncias complexas que a memória, na realidade, alcance um desenvolvimento muito alto. A tendência estabelecida de um modo evidente na psique do cego é totalmente explicável à luz da compensação. Para conquistar uma posição na vida social, a pessoa cega vê-se forçada a desenvolver todas suas funções compensatórias. A memória, no cego, desenvolve-se sob a pressão das tendências à compensação da menos-valia originada pela cegueira. Isso pode ser comprovado pelo fato de que a

memória desenvolve-se de um modo totalmente específico, determinado pelo objetivo final desse processo.

Sobre a atenção dos cegos, existem dados diferentes e contraditórios. Alguns autores (Stumpf[99] e outros) estão inclinados a ver nos cegos uma atividade elevada da atenção; outros (Schroeder; Tsej), principalmente os professores dos cegos, que observam a conduta dos alunos durante as aulas, afirmam que a atenção dos cegos tem um desenvolvimento inferior à dos videntes. Não obstante, é incorreto estabelecer a questão do desenvolvimento comparativo das funções psíquicas nos cegos e nos videntes como um problema quantitativo. É necessário perguntar não sobre o desenvolvimento funcional quantitativo, mas sobre o desenvolvimento funcional qualitativo da mesma atividade nos cegos e nos videntes. Em que sentido desenvolve-se a atenção no cego? Essa é a pergunta a ser feita. E aqui, no estabelecimento das particularidades qualitativas, coincidem todos. Da mesma forma que há, no cego, uma tendência para o desenvolvimento da memória, de um modo peculiar, há uma tendência para o desenvolvimento específico da atenção. Ou, mais exatamente: a tendência geral para a compensação da cegueira inclui tanto um como outro processo e proporciona a ambos uma direção. A particularidade da atenção no cego consiste na força peculiar da concentração das excitações do ouvido e do tato, que chegam sucessivamente ao campo da consciência, diferentemente das sensações visuais, que chegam de forma simultânea, de uma vez, no campo das sensações visuais e provocam uma rápida mudança e a distração da atenção devido à concorrência de muitos estímulos simultâneos. Quando queremos concentrar nossa atenção, segundo as palavras de Stumpf (1913), fechamos os olhos e tornamos-nos artificialmente cegos. Em relação a isso, estabelece-se também uma particularidade oposta, niveladora e limitadora da atenção no cego: nos cegos, não pode haver uma concentração plena em um objeto até o esquecimento total de tudo o que o rodeia, quer dizer, a concentração completa no objeto (o que encontramos nos videntes); em todas as circunstâncias, o cego vê-se forçado a manter certo contato com o mundo externo por meio da audição e, por isso, até certo ponto, sempre deve distribuir sua atenção auditiva em detrimento de sua concentração (STUMPF, 1913).

[99] Karl Stumpf (1848-1936), psicólogo alemão, filósofo idealista, representante da fenomenologia, próximo da psicologia da Gestalt. Autor de trabalhos experimentais sobre a psicologia das sensações auditivas e espaciais e das percepções. Vigotski analisa os dados da investigação realizada por Stumpf sobre os processos da atenção nos cegos.

Poder-se-ia mostrar, em cada capítulo da psicologia dos cegos, o mesmo que assinalamos agora nos exemplos da memória e da atenção. As emoções, os sentimentos, a fantasia, o pensamento e os demais processos da psique do cego também estão subordinados a uma tendência geral à compensação da cegueira. Essa unidade de toda a orientação da vida em direção a um objetivo vital, Adler a denomina linha diretriz da vida, ou seja, o plano vital único que se cumpre inconscientemente em episódios e períodos externamente fragmentários, ligados por um fio geral que serve como base para a biografia da personalidade.

> Na medida em que, com o transcurso do tempo, todas as funções espirituais têm lugar no sentido escolhido e todos os processos espirituais obtêm sua expressão típica, forma-se a soma de procedimentos táticos, aspirações e capacidades que se ocultam e traçam o plano da vida que foi determinado. Denominamos a isso caráter (RÜHLE, 1926, p. 12).

Em oposição à teoria de Kretschmer, para quem o desenvolvimento do caráter é somente o desenvolvimento passivo do tipo biológico fundamental, próprio do homem desde o nascimento, a teoria de Adler deduz e explica a estrutura do caráter e da personalidade, não do desenvolvimento passivo do passado, mas da adaptação ativa ao futuro. Surge daqui a regra fundamental para a psicologia dos cegos: não é das partes que pode ser explicado e compreendido o todo, mas a partir do todo é que podem ser compreendidas suas partes. A psicologia dos cegos pode ser estabelecida não da soma das diferentes particularidades, dos desvios únicos, das características únicas de uma ou outra função, mas essas mesmas particularidades e desvios tornam-se compreensíveis somente quando partimos de um objetivo vital único e integral, da linha diretriz do cego, e determinamos o lugar e a importância de cada particularidade e de cada propriedade nesse todo e em relação com ele, ou seja, com todas as demais propriedades.

Até o momento, a ciência dispõe de poucas tentativas de investigar a personalidade do cego em sua totalidade, de compreender sua linha principal. Grande parte dos pesquisadores quase sempre abordaram a questão de um modo geral, e estudaram somente as particularidades. Entre esses experimentos sintéticos mais acertados, encontra-se o trabalho de Petzeld, mencionado anteriormente. Seu postulado fundamental é

o seguinte: nos cegos, em primeiro lugar, encontra-se a limitação da liberdade de movimentos e a incapacidade com relação ao espaço, a qual, diferentemente dos surdos, permite imediatamente identificar um cego. Posteriormente, as demais forças e capacidades dos cegos podem funcionar plenamente de uma forma que não podemos notar nos surdos. O mais característico na personalidade do cego é a contradição entre a incapacidade relativa no aspecto espacial e a possibilidade de manter, mediante a linguagem, uma relação total e completamente adequada com os videntes e conseguir a compreensão mútua (PETZELD, 1925), o que constitui totalmente o esquema psicológico do defeito e da compensação. Esse exemplo é um caso particular da contradição que estabelece a lei dialética fundamental da psicologia, entre uma insuficiência orgânica dada e as aspirações psíquicas. No caso da cegueira, o que constitui a fonte da compensação não é o desenvolvimento do tato ou a agudeza do ouvido, mas a linguagem, a utilização da experiência social, a comunicação com os videntes. Petzeld, com sarcasmo, refere-se à opinião do oculista Düfour, de que é necessário tornar os cegos timoneiros nos navios, já que, por causa de sua audição aguçada, podem captar na escuridão qualquer perigo. Para Petzeld (1925), é impossível buscar seriamente a compensação da cegueira no desenvolvimento da audição ou de outras funções diferentes. Sobre a base da análise psicológica das representações espaciais dos cegos e da natureza de nossa visão, ele chega à conclusão de que a força motriz fundamental da compensação da cegueira, ou seja, a aproximação por meio da linguagem, a experiência social dos videntes, não tem limites naturais contidos na própria natureza da cegueira, para seu desenvolvimento. Há algo que o cego não possa conhecer devido à cegueira?, pergunta Petzeld, e chega a uma conclusão que tem enorme importância de princípio para toda a psicologia e pedagogia dos cegos: "a capacidade para conhecer, no cego, é a capacidade para conhecer no todo, e sua compreensão, naquilo que é fundamental, é a capacidade para compreender o todo" (PETZELD, 1925). Isso significa que, diante do cego, abre-se a possibilidade de alcançar o valor social pleno.

É muito instrutivo comparar a psicologia e as possibilidades de desenvolvimento do cego e do surdo. Do ponto de vista puramente orgânico, a surdez é um defeito menor que a cegueira. O animal cego provavelmente é mais indefeso que o surdo. O mundo da natureza

chega-nos mais através dos olhos que dos ouvidos. Nosso mundo está organizado mais como um fenômeno visual que auditivo. Quase não existe função biologicamente importante que experimente alteração devido à surdez; devido à cegueira, pelo contrário, desaparece a orientação espacial e a liberdade dos movimentos, isto é, a função animal mais importante.

Desse modo, no aspecto biológico, o cego perdeu mais que o surdo. Entretanto, para o homem, no qual se apresentam em primeiro plano as funções artificiais, sociais e técnicas, a surdez significa um defeito muito mais grave que a cegueira. A surdez provoca a mudez, priva o homem da linguagem, isola-o e tira-o do contato social que se apoia na linguagem. O surdo, como um organismo, como um corpo, tem mais possibilidades de desenvolvimento que o cego; mas o cego, como personalidade, como uma unidade social, encontra-se em uma posição muitíssimo mais favorável: ele tem a linguagem e, junto com ela, a possibilidade da validade social. Desse modo, a *leitlínea* na psicologia do homem cego está dirigida à superação do defeito por meio de sua compensação social, por meio do conhecimento da experiência dos videntes, por meio da linguagem. A palavra vence a cegueira.

6

Agora, podemos voltar à questão fundamental, assinalada na epígrafe: será o cego, aos olhos da ciência, representante de uma categoria peculiar de pessoas? Se não é assim, então, quais são os limites, as dimensões e os valores dessas particularidades de sua personalidade? Em qual categoria participa o cego da vida social e cultural? No que é fundamental, já respondemos a essa pergunta com o que expressamos anteriormente. Na essência, a resposta está dada na condição limitadora dessa epígrafe: se os processos de compensação não estivessem dirigidos a estabelecer relações com os videntes e não se guiassem pela exigência de adaptar-se à vida social, se o cego vivesse apenas entre cegos, somente neste caso se poderia formar, partindo dele, um tipo especial de ser humano.

Nem no ponto final ao qual se dirige o desenvolvimento da criança cega, nem no próprio mecanismo que põe em movimento as forças do desenvolvimento, há uma diferença de princípio entre a criança cega e a criança vidente. Esse é um postulado fundamental da psicologia e da

pedagogia dos cegos. Qualquer criança possui uma deficiência orgânica relativa na sociedade dos adultos na qual cresce (ADLER, 1927). Isso permite-nos considerar qualquer infância como a idade da insegurança, da inferioridade, e qualquer desenvolvimento como um desenvolvimento dirigido ao vencimento desse estado mediante a compensação. Desse modo, o ponto final do desenvolvimento, ou seja, a conquista de uma posição social e todo o processo de desenvolvimento são iguais na criança cega e na vidente.

Os psicólogos e os fisiologistas consideram o caráter dialético dos atos psicológicos e dos reflexos. Este é o tipo geral de atividade nervosa superior e psíquica. A necessidade de dominar, de superar um obstáculo, provoca um aumento de energia e de força. Imaginemos um ser totalmente adaptado que não encontra absolutamente nenhum obstáculo para suas funções vitais. Esse ser não estará obrigatoriamente apto para o desenvolvimento, nem para elevar suas funções e avançar. O que o impulsionará a realizar esse avanço? Por isso, a fonte de enormes possibilidades de desenvolvimento encontra-se precisamente na inadaptação da infância. Esses fenômenos inserem-se nos fenômenos tão elementares, comuns a todas as formas de conduta, desde as inferiores até as superiores, que não se pode considerar, de nenhum modo, como uma peculiaridade exclusiva da psique do cego. O inverso é correto: o desenvolvimento elevado desses processos na conduta do cego é um caso particular dessa lei geral. Já nas formas intuitivas, isto é, mais simples da conduta, encontramo-nos com ambas as particularidades que foram descritas anteriormente, como características fundamentais da psique do cego: com a orientação para uma finalidade dos atos psicológicos e com seu aumento ante a presença de obstáculos. Dessa forma, a tendência para o futuro não constitui uma condição exclusiva da psique do cego, mas é uma forma geral da conduta.

Pavlov, ao estudar as ligações condicionadas mais elementares, deparou-se com esse fato nas pesquisas e descreveu-o, denominando-o reflexo do objetivo. Com essa expressão, que parece contraditória, ele quis indicar dois momentos: 1) o fato de que esses processos têm lugar segundo o tipo de ato reflexo; 2) o fato de que eles estão dirigidos para o futuro, em relação com o qual também podem ser compreendidos.

É preciso acrescentar que não só o ponto final e as vias do desenvolvimento que conduzem a ele são comuns no cego e no vidente,

mas também a fonte principal da qual esse desenvolvimento extrai seu conteúdo é a mesma em ambos: a linguagem. Já mencionamos anteriormente a opinião de Petzeld de que precisamente a linguagem, a utilização da linguagem oral, é o meio para vencer as consequências da cegueira. Ele estabeleceu que o processo de utilização da linguagem é igual no cego e no vidente; ele também esclareceu a teoria das representações substitutivas de Hitshmann:

> O vermelho, para o cego, tem a mesma relação de significação que para o vidente, ainda que, para ele, isso possa ser somente um objeto de significação, e não de percepção. O preto e o branco, em sua compreensão, são tão opostos como os vê o vidente, e sua importância como relações entre os objetos tampouco é menor. A linguagem dos cegos, se admitirmos a simulação, seria totalmente distinta somente no mundo dos cegos. Düfour tinha razão quando dizia que uma linguagem criada pelos cegos pouco se pareceria com a nossa. Porém, não podemos estar de acordo com ele quando diz: "Eu tenho visto que, na essência, os cegos pensam em uma língua e falam em outra" (PETZELD, 1925).

Desse modo, a fonte principal de onde a compensação extrai forças resulta ser outra vez a mesma nos cegos e nos videntes. Ao analisar o processo de educação da criança cega, do ponto de vista da teoria dos reflexos condicionados, chegamos à seguinte conclusão: no aspecto fisiológico, não há uma diferença de princípio entre a educação da criança cega e da vidente. Essa coincidência não nos deve surpreender, já que se espera que a base fisiológica da conduta manifeste a mesma estrutura que a superestrutura psicológica. Assim, de diferentes extremos, abordamos o mesmo ponto.

A coincidência dos dados fisiológicos e psicológicos deve convencer-nos ainda mais da veracidade da conclusão fundamental. Podemos formulá-la da seguinte maneira: a cegueira, como uma deficiência orgânica, proporciona o impulso para os processos de compensação que conduzem à formação de uma série de particularidades na psicologia do cego e que reorganizam todas as diferentes funções particulares sob o ângulo da tarefa fundamental, vital. Cada função específica do aparato psíquico do cego tem suas particularidades, frequentemente muito significativas em comparação com os videntes; esse processo biológico de formação e acumulação das particularidades e desvios em relação ao tipo normal, abandonado à própria sorte, no caso de o cego viver em um mundo

de cegos, conduziria inevitavelmente à criação de uma raça peculiar de pessoas. Sob a pressão das exigências sociais dos videntes, dos processos de supercompensação e da utilização da linguagem, iguais nos cegos e nos videntes, todo o desenvolvimento dessas particularidades forma-se de modo tal que a estrutura da personalidade do cego, no geral, tem uma tendência a alcançar determinado tipo social normal. Mesmo que haja desvios particulares, podemos ter um tipo de personalidade totalmente normal. O mérito do estabelecimento desse fato corresponde a Stern (1921). Ele admitiu a teoria da compensação e explicou como a força nasce da debilidade, e os méritos, das deficiências. No cego, refina-se, de modo compensador, a capacidade da diferenciação com o tato, não pelo aumento real da excitabilidade nervosa, mas pelo exercício da observação, valorização e compreensão das diferenças. Do mesmo modo, também na esfera da psique, a deficiência de alguma propriedade pode ser substituída de modo parcial ou total pelo desenvolvimento intensificado de outra. A memória frágil, por exemplo, equilibra-se com a formação da compreensão que se põe a serviço do espírito de observação e da memorização; a debilidade da vontade e a falta de iniciativa podem ser compensadas com a sugestão e com a tendência para a imitação etc. Um ponto de vista análogo se fortalece na medicina: o critério único de saúde e de doença é o funcionamento adequado ou inadequado de todo o organismo, e os desvios peculiares são avaliados somente na medida em que estes são compensados ou não por outras funções do organismo. Contra a "análise microscopicamente refinada das anormalidades", Stern expõe este postulado: as funções particulares podem apresentar um desvio considerável da norma e, não obstante, a personalidade ou o organismo em geral podem ser totalmente normais. A criança com defeito não é necessariamente uma criança com deficiência. Do resultado da compensação, isto é, da formação final de sua personalidade em geral, depende o grau de sua deficiência e normalidade.

Bürklen assinala dois tipos fundamentais de cegos: um trata, segundo suas possibilidades, de diminuir e reduzir a nada o abismo que separa o cego do vidente; o outro, ao contrário, destaca a diferença e exige o reconhecimento da forma peculiar da personalidade que responde às sobrevivências do cego. Stern supõe que essa contradição também tem uma natureza psicológica; ambos os cegos provavelmente pertencem a dois tipos diferentes (BÜRKLEN, 1924). Em nossa compreensão, ambos

os tipos significam dois resultados extremos da compensação: o êxito e o fracasso desse processo fundamental. Já afirmamos que esse processo, por si só, independentemente do mau resultado, não contém nada de excepcional, que seja próprio apenas da psicologia do cego. Agregamos somente que essa função elementar e fundamental para todas as formas da atividade e do desenvolvimento, como o é a exercitação, é considerada, pela psicotecnia atual, um caso particular de compensação. Por isso, é errôneo considerar o cego um tipo peculiar de pessoa em virtude da presença e do domínio desse processo em sua psique, como fechar os olhos ante as profundas peculiaridades que caracterizam esse processo comum nos cegos. Steinberg, com toda a razão, questiona a declaração comum dos cegos: "Nós não somos cegos; apenas não podemos ver" (BÜRKLEN, 1924, p. 8).

Todas as funções e todas as propriedades reorganizam-se nas condições peculiares de desenvolvimento do cego: não se pode reduzir toda a diferença a um único ponto. Mas, ao mesmo tempo, a personalidade geral do cego e do vidente pode pertencer ao mesmo tipo. Afirma-se, de forma correta, que o cego compreende mais o mundo dos videntes que os videntes, o mundo do cego. Essa compreensão seria impossível se o cego, em seu desenvolvimento, não se aproximasse do tipo normal de pessoa. Surgem as interrogações: o que explica a existência de dois tipos de cegos? Isso não está condicionado por causas psicológicas ou orgânicas? Isso não refutaria os postulados expressos anteriormente ou, pelo menos, não introduziria neles limitações essenciais ou emendas? Em alguns cegos, como Scherbina descreveu de maneira maravilhosa, compensa-se organicamente o defeito, "cria-se como que uma segunda natureza" (SCHERBINA, 1916, p. 10), e eles encontram na vida, com todas as dificuldades relacionadas à cegueira, um encanto peculiar, ao qual não aceitariam renunciar por nenhum bem-estar pessoal. Isso significa que, nos cegos, a superestrutura psíquica compensou de modo tão harmonioso a deficiência que se converteu na base de sua personalidade; renunciar à deficiência significaria, para eles, renunciar a si mesmos. Esses casos confirmam plenamente a teoria da compensação. No que diz respeito aos casos de fracasso da compensação, o problema psicológico converte-se em um problema social: acaso a enorme massa de crianças sadias da humanidade alcança tudo o que elas poderiam e deveriam obter em sua estrutura psicofisiológica?

7

Nosso resumo está concluído: chegamos ao final. Não fez parte de nossa tarefa esclarecer completamente a psicologia dos cegos; queríamos somente assinalar o ponto crítico do problema, o núcleo ao qual estão atados todos os fios de sua psicologia. Nesse núcleo, encontramos a ideia científica da compensação. O que separa a concepção científica desse problema da pseudocientífica? Se o mundo antigo e o cristianismo viam a solução do problema da cegueira nas forças místicas do espírito, se a teoria biológica ingênua a via na compensação orgânica, então, a expressão científica da mesma ideia formula o problema da solução da cegueira como um problema social e psicológico. Superficialmente analisada, pode parecer facilmente que a ideia da compensação faz-nos retornar ao passado, ao ponto de vista do cristianismo da Idade Média, ao papel positivo do sofrimento, da enfermidade do corpo. Na realidade, não se pode imaginar duas teorias mais opostas. A nova teoria valoriza de um modo positivo não a cegueira por si mesma, nem o defeito, mas as forças contidas nela, as fontes de sua superação, os estímulos para o desenvolvimento. Aqui, assinala-se, com um ponto positivo, não a debilidade simplesmente, mas a debilidade como via para a força. As ideias, assim como as pessoas, conhecem-se melhor por suas ações. É necessário julgar as teorias científicas pelos resultados práticos a que conduzem.

Qual é o aspecto prático de todas as teorias analisadas anteriormente? Segundo a observação de Petzeld, a supervalorização da cegueira na teoria foi criada na prática de Homero, Tiresias e Édipo, como uma prova viva do caráter ilimitado e da imensidade do desenvolvimento da pessoa cega. O mundo antigo criou a ideia e o tipo real do grande cego. A Idade Média, pelo contrário, fomentou a ideia da subestimação da cegueira e realizou-a na prática da proteção aos cegos. Segundo uma acertada expressão alemã, *Verehrt-ernährt*, a Antiguidade venerou os cegos, e a Idade Média alimentou-os. Um e outro foram uma expressão da incapacidade do pensamento pseudocientífico para elevar-se acima da unilateralidade da concepção acerca da educação da cegueira: a cegueira era considerada uma força ou uma debilidade; no entanto, a ideia de que a cegueira era as duas coisas, isto é, a debilidade que conduz à força, era estranha naquela época.

O início do enfoque científico do problema da cegueira foi marcado, na prática, com a intenção de criar uma educação planejada para qualquer cego. Essa foi uma grande época na história dos cegos. Porém, Petzeld expressou-se com precisão:

> O próprio fato de que fosse possível enfocar quantitativamente a questão sobre a capacidade dos sentidos remanescentes no cego e de investigá-los experimentalmente indica, em princípio, o mesmo tipo de enfoque do problema que foi próprio da Antiguidade e da Idade Média (PETZELD, 1925, p. 30).

Nessa mesma época, Düfour aconselhou fazer, dos cegos, timoneiros. Essa época tratou de elevar-se acima do caráter unilateral da Antiguidade e da Idade Média; pela primeira vez, tratou de unir ambas as ideias sobre a cegueira, das quais emana a necessidade (por causa da debilidade) e a possibilidade (por causa da força) da educação dos cegos. Contudo, nesse momento, não souberam uni-las dialeticamente e imaginaram a união da força e da debilidade de um modo puramente mecânico.

Por último, nossa época entende o problema da cegueira como um problema sociopsicológico e tem, em sua prática, três tipos de armas para lutar contra a cegueira e suas consequências. É certo, também, que, em nosso tempo, frequentemente surgem ideias relacionadas com a possibilidade do triunfo direto sobre a cegueira. As pessoas, de modo algum, querem abandonar a promessa antiga de que os cegos recobrarão a visão. Todavia, há muito pouco tempo, fomos testemunhas das esperanças enganosas que daí se originaram, como se a ciência devolvesse a visão aos cegos. Nessas explosões de esperanças quiméricas, renascem, na realidade, as velhas sobrevivências da remota Antiguidade e a ânsia do milagre. Não se encontra nelas a nova palavra de nossa época, que, como já dissemos, dispõe de três tipos de armas: a profilática social, a educação social e o trabalho social dos cegos; esses são os três pilares em que se sustenta a ciência atual sobre o homem cego. A ciência deve pôr em prática essas três formas de luta, levando até o fim o proveito que as épocas anteriores criaram nesse sentido. A ideia da profilaxia da cegueira deve ser inculcada nas enormes massas populares. Também é necessário acabar com a educação segregada para os cegos, pautada na invalidez, e desfazer os limites entre a escola especial e a normal: a educação da criança cega deve ser organizada como a

educação da criança apta para o desenvolvimento normal; a educação deve fazer realmente do cego uma pessoa normal, de pleno valor no aspecto social, e eliminar a palavra e o conceito de "deficiente" em relação ao cego. E, por último, a ciência moderna deve dar ao cego o direito ao trabalho social, não em suas formas humilhantes, filantrópicas, de inválidos (como se fez até o momento), mas em formas que atendam à verdadeira essência do trabalho, a única capaz de criar, para a personalidade, a posição social necessária. Ou não está claro que essas três tarefas postas pela cegueira são, por sua natureza, tarefas sociais e que somente uma nova sociedade pode resolvê-las definitivamente? A nova sociedade está criando um novo tipo de homem cego. Na atualidade, na URSS, colocam-se as primeiras pedras da nova sociedade e, consequentemente, formam-se os primeiros traços desse novo tipo.

Princípios da educação social das crianças surdas[100]

1

O sistema de educação social das crianças surdas, cujos princípios tenho o propósito de explicar, não é somente uma construção teórica, mas representa um fato da prática pedagógica que se forma diante de nossa vista, na URSS (União das Repúblicas Socialistas Soviéticas) e, em particular, na RSFSR (República Socialista Federativa Soviética da Rússia). É certo que a elaboração tanto teórica quanto prática desse sistema não está completa, e o que posso compartilhar é mais a experiência dos primeiros passos nessa direção, encaminhada à criação de uma pedagogia surda social, que os resultados e as conclusões finais. Porém, os princípios fundamentais desse sistema já podem ser formulados com tanta plenitude e clareza que isso permite-me contar com certo êxito da tentativa de dar a conhecer os fundamentos da nova orientação que seguimos. Essa intenção tem sido ditada não só pelo desejo de concluir, com nossa experiência, o panorama da pedagogia surda mundial, mas, além disso, em minha opinião, por duas considerações importantes.

A primeira consideração consiste em que, até o momento, não temos um sistema cientificamente elaborado e referenciado: nem em forma de teoria pedagógica da educação da criança surda, nem em forma de teoria psicológica de seu desenvolvimento por idade e das particularidades físicas vinculadas à deficiência da audição e ao defeito social, ou seja, à falta da linguagem oral. Todos os brilhantes êxitos da pedagogia surda na esfera da teoria e na esfera da prática, até o momento, continuam sendo mais ou menos fragmentados e requerem sua incorporação a um sistema científico e inovador. Por isso, qualquer intenção de abordar o problema que nos ocupa, no aspecto dos princípios fundamentais formadores que permitem desenvolver um sistema de pedagogia surda, responde inteiramente ao estado científico atual dessa questão.

A segunda consideração consiste em que, no processo de elaboração do novo sistema, deparamo-nos com a necessidade de revisar radicalmente uma série de métodos, procedimentos, postulados e leis particulares da

[100] O trabalho foi elaborado em 1925. Está sendo publicado pela primeira vez.

pedagogia surda, incluindo uma questão fundamental na educação das crianças surdas: o ensino da linguagem oral. Sobre a base dos princípios que defendemos, tivemos não só de criticar os procedimentos tradicionais do ensino dos surdos, mas também de entrar em uma contradição direta e ostensiva com esses procedimentos em uma série de pontos. O mais admirável no trabalho que realizamos parece-me que é, por um lado, a coincidência que sempre se manifesta entre as conclusões feitas sobre a base de nossas premissas, e, por outro, os postulados a que chegam a investigação científica do problema e o avançado pensamento pedagógico em todos os países. Essa coincidência convence-nos uma vez mais de que as posições que ocupamos são corretas e permite generalizar e sistematizar todo o progressivo e viável trabalho que a experiência mundial proporciona nessa esfera.

Antes de passar à exposição dos próprios princípios da educação social das crianças surdas, vamos nos deter em algumas premissas científicas básicas do novo sistema. Essas premissas referem-se às particularidades psicofisiológicas da criança surda e ao processo de sua educação. Qualquer deficiência física, tanto a cegueira quanto a surdez, não só altera a atitude da criança diante do mundo, mas, antes de tudo, influencia as relações com as pessoas. O defeito orgânico projeta-se como uma anormalidade social da conduta. Está claro que a cegueira e a surdez, por si mesmas, são fatos biológicos e em nenhuma medida fatos sociais, mas o educador tem de enfrentar não tanto esses fatos em si mesmos quanto suas consequências sociais. Quando temos diante de nós uma criança cega como objeto da educação, temos de enfrentar não tanto a cegueira em si mesma como os conflitos que se geram na criança cega quando esta entra na vida. Com efeito, suas relações com o mundo que a rodeia começam a transcorrer por um caminho distinto daquele das pessoas normais.

A cegueira ou a surdez é um estado normal e não patogênico para a criança cega ou surda, e esse defeito é sentido por ela somente de modo mediatizado, secundário, como resultado de sua experiência social refletida nela mesma. O que significa, por si só, o defeito da audição? É necessário assimilar a ideia de que a cegueira e a surdez não significam outra coisa senão a falta de uma das vias para a formação das ligações condicionadas com o meio. Esses órgãos, o olho e o ouvido, denominados, na fisiologia, receptores ou analisadores, e na psicologia, órgãos da percepção ou dos sentidos externos, percebem e analisam os elementos externos do meio e

decompõem o mundo em suas diferentes partes, nas diferentes estimulações com as quais se vinculam nossas reações oportunas. Tudo isso serve para a adaptação mais exata e apurada do organismo ao meio.

A escola fisiológica russa, a escola de Pavlov, estabeleceu, com o auxílio de experimento com cães, que qualquer reflexo inato, hereditário, se combinado com um estímulo irritante indiferente, estranho, pode associar-se ou vincular-se com este último e excitar-se pela nova influência, sem o estímulo fundamental. O novo reflexo denomina-se condicionado, em oposição ao anterior, incondicionado. Ao abordar a conduta do animal em geral e inclusive a conduta do homem, essa escola está inclinada a considerar toda a conduta como sendo composta por reflexos incondicionados (hereditários) e condicionados, adquiridos na experiência pessoal do indivíduo. Os últimos serão também reações condicionadas no sentido exato da palavra, pois dependem exclusivamente das condições em que se encontrava o organismo do cachorro ou o do homem. Nessa diferenciação das reações hereditárias e condicionadas, coincide plenamente, com a escola russa, a escola psicológica norte-americana, ou seja, o behaviorismo.

É incontestável que, na teoria sobre os reflexos condicionados, temos a chave para a compreensão da natureza fisiológica de qualquer processo educativo. Do ponto de vista fisiológico, qualquer processo educativo pode ser representado como um processo de formação dos reflexos condicionados perante signos e sinais convencionais conhecidos (excitações subordinadas a todos os mecanismos de ensino e educação das reações condicionadas, descobertas nos experimentos de Pavlov).

Podemos tirar dessa teoria duas conclusões de enorme importância quanto ao tema que nos interessa. Uma das conclusões mais importantes, em princípio, acerca do estudo objetivo da atividade nervosa superior dos animais e do homem, estabelece que o reflexo condicionado pode ser formado para qualquer estímulo externo proveniente do olho, do ouvido, da pele etc. Qualquer elemento do meio, qualquer partícula do mundo, qualquer fenômeno, qualquer signo pode desempenhar o papel de estímulo condicionado. Os processos da formação do reflexo condicionado, em todos os casos, serão os mesmos. Isso significa que o substrato fisiológico do processo educativo, isto é, as variações fisiológicas que introduzem a influência educativa no organismo da criança, serão, por sua essência e natureza, totalmente idênticas em todos os casos; por conseguinte, tanto a

luz quanto o som podem ter um papel fisiológico totalmente análogo. Nessa lei, está contido o postulado principal e mais importante da pedagogia da criança com deficiência, que é precisamente: a essência psicofisiológica da formação das reações condicionadas na criança cega (o apalpamento dos pontos ao ler) e no surdo (a leitura labial) é absolutamente a mesma que na criança normal, e, portanto, também a natureza do processo educativo das crianças com deficiência é, essencialmente, a mesma que na educação das crianças normais.

Toda a diferença reside no fato de que, em alguns casos (de cegueira e de surdez), um órgão da percepção (um analisador) é substituído por outro; entretanto, o próprio conteúdo qualitativo da reação continua sendo o mesmo, da mesma forma que todo o mecanismo de sua formação. Em outras palavras, a conduta do cego e do surdo, do ponto de vista psicológico e pedagógico, pode ser igualada totalmente à da criança normal; a educação do cego e do surdo, em princípio, não se diferencia em nada da educação da criança normal. A conduta do homem, por si mesma, como um conjunto de reações, nesse caso, permanece inalterada. O cego e o surdo estão aptos para a plenitude da conduta humana, isto é, para a vida ativa. Toda a particularidade em sua educação limita-se apenas à substituição de umas vias por outras para a formação das ligações condicionadas. Repito uma vez mais: *o princípio e o mecanismo psicológico da educação aqui são os mesmos que na criança normal*.

A segunda conclusão, não menos importante para a prática da pedagogia surda, consiste no seguinte: qualquer nova reação condicionada não pode ser formada de outro modo que não seja sobre a base de uma reação anterior, consolidada, herdada ou já formada na experiência prévia. Falando rigorosamente, a educação não pode transmitir ao organismo nenhum novo movimento; pode apenas modificar, variar, reorganizar, combinar as reações que o organismo tem a sua disposição. Segundo a expressão correta de Lessing[101] (*apud* WERNER, 1909, p. 18), "a educação não proporciona à pessoa nada do que esta não possa obter por si mesma; a educação proporciona o que a pessoa pode obter por si mesma, mas de um modo mais rápido e fácil". Para o pedagogo, isso significa a exigência, diante de qualquer influência educativa, de tomar como ponto de partida,

[101] Gothold Efraim Lessing (1729-1781), dramaturgo alemão, teórico da arte, crítico literário, fundador da literatura clássica alemã.

como base, as aspirações naturais da criança. Em sentido inverso, nenhuma aspiração da criança, nenhum instinto natural seu pode ser simplesmente reprimido, proibido e anulado pelo pedagogo. Não se pode fazer retroceder o Niágara até o lago Erie – disse a esse respeito Thorndike – e retê-lo ali, mas é possível, depois de construir canais de derivações, fazê-lo girar as rodas de fábricas e indústrias.

É necessário propor e entender o problema da deficiência infantil na psicologia e na pedagogia como um problema social, porque o aspecto social, que antes não se assinalava e se considerava geralmente secundário, é, na realidade, primário e fundamental. Temos de encarar esse problema como um problema social[102]. Se, do ponto de vista psicológico, o defeito corporal significa um desvio social, então, do ponto de vista pedagógico, educar essa criança significa conduzi-la, na vida, da mesma forma como se reabilita um órgão deslocado e enfermo. Aqui, ao formular a exigência estabelecida ao pedagogo de apoiar-se nas capacidades naturais que ele quer educar, chegamos ao ponto de partida, o ponto inicial do sistema da educação social das crianças surdas, precisamente a educação pré-escolar, cuja importância, pelo que conheço, ainda não foi apreciada o suficiente, na teoria e na prática, em uma série de países.

2

Na educação pré-escolar, na escola infantil, reside o fundamento de todo o trabalho educativo futuro, em particular, do ensino da linguagem. Nessa questão central, tratarei de demonstrar a importância essencial da educação pré-escolar, que consideramos fundamental em todo o sistema. Aqui começa o ensino da linguagem por suas atitudes naturais: o balbucio, a mímica natural e os gestos constituem a base da formação dos hábitos articulatórios. A linguagem é considerada como parte da vida social da criança. Geralmente, para o ensino tradicional da linguagem aos surdos, essas atitudes naturais eram atrofiadas prematuramente, desapareciam, como se se esgotassem e ficassem sob a influência de condições externas desfavoráveis. Depois, seguiu-se o período do desenvolvimento mudo (sem palavras), quando a linguagem e a consciência da criança divergiam definitivamente em seu desenvolvimento, e somente no início da idade

[102] Nota do editor cubano: É necessário enfrentar valentemente esse problema como um problema social.

escolar da criança começava-se a ensinar-lhe especialmente a falar, a modular os sons. Nesse período, o desenvolvimento da criança avança, em geral, até o ponto em que o ensino lento da linguagem se transforma em um trabalho penoso, que não tem nenhuma aplicação prática. Isso, por um lado. Por outro, os hábitos da mímica e dos gestos já estão tão arraigados que a linguagem oral não pode lutar contra eles. Qualquer interesse vivo pela linguagem foi eliminado, e apenas com medidas artificiais, com uma rigorosidade excepcional e, às vezes, com severidade, recorrendo à consciência da criança, consegue-se ensiná-la a falar. Mas todos sabemos bem o quanto é frágil apoiar-se na educação somente mediante os esforços conscientes do aluno, esforços que vão contra seus interesses fundamentais e seus costumes.

Na escola infantil da idade pré-escolar, desde os dois anos, começa-se uma conversação ativa com a criança. A leitura sintética, pelo movimento dos lábios, de palavras inteiras, frases, nomes, ordens, e a imitação reflexa, inconsciente, da linguagem oral são os dois métodos fundamentais. Aqui, desde a idade precoce, é inculcado o costume de expressar o desejo e o pensamento de forma oral. A linguagem aparece de imediato no conteúdo prático-social de suas funções. No jogo, no trabalho e na vida cotidiana, a criança, sem se dar conta, aprende a utilizar a linguagem, a compreendê-la, a nela fixar sua atenção, a organizar sua vida e sua conduta de forma que, sem a linguagem, isso lhe seria impossível. Para as crianças menores, de dois a cinco anos, não há emissão de sons e seu aperfeiçoamento. Os exercícios consistem no balbucio como preparação de cada nova palavra e na leitura labial. Paralelamente e de forma natural, exercitam-se a respiração, a voz e os órgãos articulatórios. Não receamos a pronúncia incorreta, a falta de articulação, a confusão de alguns sons etc. Sabemos que também a criança normal percorre esse caminho antes de dominar a linguagem correta. Mas, sua linguagem desenvolve-se, de modo imediato, a partir do balbucio interiorizado e adapta-se ao cumprimento de sua função. Se esperarmos que a criança aprenda a pronunciar corretamente cada som para só depois lhe ensinarmos a juntar os sons nas sílabas e as sílabas nas palavras, se partíssemos dos elementos da linguagem para sua síntese, nunca ouviríamos a linguagem viva e verdadeira da criança. O caminho natural é precisamente o inverso: das formas íntegras da atividade articulatória ao domínio dos elementos da linguagem e de sua combinação.

Tanto no desenvolvimento filogenético quanto no desenvolvimento ontogenético, a frase antecede a palavra, a palavra antecede a sílaba, e a sílaba antecede o som. Inclusive, uma frase isolada é quase uma abstração; a linguagem surge como integridade, um conjunto maior que a oração. Por isso, dá-se às crianças imediatamente a linguagem com sentido, indispensável para a vida, isto é, a linguagem lógica, e não a articulação.

O papel da imitação reflexa e da automaticidade no ensino elementar da linguagem destaca-se também no sistema de Malish[103]. Expressa ele:

> Quanto mais automático for o processo do ensino da pronúncia, maiores serão os resultados alcançados, já que a atitude consciente do aluno obstaculiza o trabalho. É preciso convencer-se disso na experiência prática. Se a mãe, diante das primeiras tentativas de seu filho para andar, colocasse-o em pé e dirigisse a atenção da criança a suas pernas, ela só conseguiria tornar mais lento o processo de aprendizagem. Por isso, no ensino inicial da pronúncia, não deve haver nenhuma construção consciente (MALISH *apud* KULPE, 1926, p. 82).

O caminho da imitação é o caminho mais natural. Exatamente da mesma forma que no processo de domínio da marcha, em que a criança deve atravessar de modo inevitável a etapa da marcha incorreta e adquirir o modo correto de colocar os pés somente no próprio processo da marcha, no processo de domínio da linguagem, ela deve atravessar a etapa de sua linguagem peculiar, incorreta, infantil e adquirir a articulação dos sons no processo da linguagem. A linguagem deve anteceder os sons. Por isso, trataremos de provocar, o mais rapidamente possível, de desenvolver e fixar a linguagem na criança, sem temor, mas aprovando inclusive suas particularidades, formas e desvios. Não temeremos as palavras onomatopeicas na criança surda, da mesma forma que não sentimos medo quando estas se apresentam na criança que ouve normalmente. Se a vaca para ela é "mu" e o cachorro "au-au", isso a faz avançar, e é uma vantagem.

[103] Konstantin Malish (1860-1925), surdopedagogo austríaco. Ao analisar a importância do método sintético da leitura, pelo movimento dos lábios, de palavras e frases inteiras, Vigotski destaca que esse processo apoia-se não nos esforços conscientes da criança, como no caso do método analítico alemão, mas na imitação inconsciente. Isso aproxima a via do desenvolvimento da linguagem no surdo às regularidades do processo de sua formação normal. Nesse sentido, ele recorre ao sistema de Malish, no qual, nessa etapa do ensino primário da linguagem, defende-se a necessidade da imitação reflexa e do automatismo. Ao mesmo tempo, Vigotski critica Malish por certa inconsequência na superação do método analítico-fônico alemão.

Ao mesmo tempo, ocorre o desenvolvimento da atenção auditiva, já que a percentagem de pessoas absolutamente surdas é pequena. Nesse caso, utilizam-se e desenvolvem-se os restos ou os resíduos auditivos, exercitam-se a respiração e a voz.

Em uma idade mais avançada, a linguagem é aperfeiçoada e consolidada, são retificados os sons adquiridos e introduzidos os novos em palavras e frases; ensina-se as crianças a ler e a escrever. Mas o princípio continua sendo o mesmo requisito da linguagem viva, que não surge nas aulas de articulação artificial, mas é formada durante toda a vida da criança. Esse é o mesmo requisito que, de uma forma geral, propôs Hill (*apud* WERNER, 1909, p. 38): "Deve-se desenvolver a linguagem na criança surda como a vida a cria na criança normal". Trataremos de pôr em prática essa regra.

Rau[104], fundadora da primeira escola infantil para surdos na Rússia, manifesta:

> A ordem lógica no desenvolvimento da linguagem no surdo deve ser uma cópia do desenvolvimento da linguagem na criança normal. As fases, as etapas do desenvolvimento da linguagem, devem ser as mesmas que na criança normal, e a diferença residirá somente nos meios, nos procedimentos e no tempo; a criança surda estará em condições de falar aos três ou quatro anos aquilo que a normal fala já no primeiro ano de sua vida (RAU, 1926, p. 59).

Aqui, já se estabelecem as bases da futura linguagem. A linguagem não só cumpre a função da comunicação entre as crianças, mas também é um meio do pensamento. Expressa Rau:

> A leitura sintética pelo movimento dos lábios é o começo do pensamento mediante a palavra oral. Na leitura labial, ao notar a posição da boca e os movimentos dos órgãos articulatórios, a criança já vincula estreitamente essa imagem com o conceito, e o conceito, com o movimento da boca, da língua.

[104] Natalia Aleksandrovna Rau (1870-1947), surdopedagoga soviética e personalidade pública. Organizadora da primeira escola infantil para surdos na Rússia e na Europa. Autora de muitos artigos e livros para surdopedagogos e para pais de crianças surdas. Trouxe grande contribuição à organização e à metodologia da educação pré-escolar das crianças surdas. Vigotski solidariza-se plenamente com Rau na questão do novo método de leitura soviético pelo movimento dos lábios, para desenvolver a linguagem oral, lógica e viva, o pensamento falado, bem como fortalecer as relações das crianças surdas de idade pré-escolar com o meio dos ouvintes. Sobre a base desse método, forma-se a relação dos conceitos com "a imagem do movimento da boca" (na terminologia moderna, usa-se o conceito de "forma oral, bucal, da palavra, da combinação de palavras e da frase"), da língua, e origina-se a pronúncia interna. Assim são criadas as condições para a fixação da linguagem na vida da criança.

> Por exemplo, ela já conhece a expressão "Vem aqui!" e, quando ela mesma tem de ir ou chamar mentalmente ao outro, vê "dentro de si" a pronúncia dessa frase. De um modo totalmente involuntário, tensionam-se, na criança, os próprios músculos de seus órgãos articulatórios que pronunciam essa frase. Pouco a pouco, à medida que vai lendo com frequência pelo movimento dos lábios as mesmas palavras, frases e ordens, consolidam-se, nela, tanto os conceitos quanto a pronúncia interior; não estando em condições de pronunciar oralmente, ela já fala mentalmente. Isso vai formando o mais valioso em nosso trabalho com os pré-escolares: o costume de compreender, de pensar e de expressar seu pensamento de forma oral (RAU, 1926, p. 63).

Desse modo, a linguagem viva apresenta-se imediatamente em toda a variedade de suas funções, fixa-se organicamente na vida da criança e começa a formar sua vida e sua conduta ao redor do eixo de sua experiência social, da qual é seu órgão principal. Eis aqui o porquê, ao resumir tudo o que a escola infantil proporciona à criança, Rau expressa, de modo correto:

> A experiência demonstrou que a educação pré-escolar do surdo é uma base sólida da linguagem oral viva e o único modo de incorporar o surdo à sociedade das pessoas ouvintes. Somente por meio da educação pré-escolar, alcança-se a palavra viva oral; somente por meio da palavra oral, o surdo incorpora-se ao meio social dos ouvintes (RAU, 1926, p. 67).

3

O ensino posterior da linguagem oral às crianças surdas, na etapa escolar, continua desenvolvendo os mesmos princípios e aspectos que se traçam na escola infantil. Também aqui a luta contra o método analítico, artificial, morto, fônico, a luta pela palavra inteira, pela frase interiorizada e pela linguagem viva, lógica, continua sendo o princípio fundamental unificador. Falarei brevemente apenas sobre dois dos novos e originais métodos aplicados em nossa escola e que atendem a esse princípio. O método de Golosov[105], professor do Instituto para Surdos-Mudos de

[105] Ivan Vasilievich Golosov, professor do Instituto para Surdos-Mudos de Moscou, fez a primeira e original tentativa de organizar, na Rússia, o ensino da linguagem oral aos surdos pelo método das palavras completas, ou seja, de aproximá-lo ao máximo ao processo natural de desenvolvimento da linguagem em crianças pequenas normais. O principal, segundo Golosov, não é a instauração de diferentes sons, mas a leitura pelo movimento dos lábios. A pronúncia satisfatória – considerava ele – consegue-se frequentemente mediante o reflexo. Nisso reside a diferença de seu método do método alemão analítico, no qual se presta especial atenção à técnica da pronúncia. Vigotski destaca que Golosov foi consequente na busca de novos caminhos para o ensino dos surdos. Nos anos da Revolução, concluiu-se a elaboração desse

Moscou, representa a primeira tentativa original para organizar o ensino da linguagem oral com palavras inteiras. A ideia fundamental do autor é tratar de ensinar a fala aos surdos do mesmo modo que é ensinada a nossas crianças pequenas. Em 1910, iniciou-se a elaboração prévia do método; em 1913, em Varsóvia, começou o trabalho prático, mas só nos anos da Revolução em Moscou foi concluída a elaboração da teoria e da prática do método. A essência consiste em as crianças receberem imediatamente uma palavra, e não uma parte dela. A palavra mantém o interesse pela linguagem e proporciona a segurança de que as crianças aprenderão a falar. Ao estudar as palavras completas e as frases, também se instauram, ao mesmo tempo, os sons. O experimento alcançou resultados favoráveis; desse modo, no curso escolar de 1923 a 1924, no primeiro grupo, de outubro a maio, as crianças que estudaram por esse método dominaram 22 sons. À leitura labiofacial, concede-se o lugar principal, diferente do método analítico, que tem como base a técnica da pronúncia. Com a leitura labiofacial, vincula-se a leitura e a escrita com letras impressas. O som não se instaura separadamente, mas se estuda em palavras completas – no início, nas palavras monossílabas, e depois, em frases inteiras, inclusive em narrativas.

É preciso dizer que o método de Golosov, em seus traços essenciais, coincide com o método das palavras completas de Malish, ainda que tenha surgido de modo totalmente independente dele, de forma autônoma e original. A coincidência demonstra que avançamos na direção correta. O método de Malish exige, acima de tudo, a linguagem oral viva. A comunicação começa imediatamente pelo ensino da linguagem lógica. "Ensina-se aos alunos só o que tem um significado lógico, o que eles podem compreender e utilizar imediatamente para a comunicação com o meio circundante" (MALISH *apud* KÜLPE, 1926, p. 81). A leitura labiofacial, a escrita, a articulação e a leitura das letras, esses quatro aspectos do ensino da linguagem estão estreitamente unidos também aqui, mas considera-se fundamental, não obstante, a leitura labiofacial. "A pronúncia satisfatória é alcançada por uma via puramente reflexa" (MALISH *apud* KÜLPE, 1926, p. 81), enquanto o método analítico tem como base, precisamente, a diferença consciente de cada som e da sensação cinestésica ligada a ele.

método e sua colocação em prática. Em linhas gerais, coincide com o método de Malish, ainda que tenha surgido de maneira independente.

A julgar pelo último Congresso sobre o Ensino dos Surdos-Mudos, celebrado em Heidelberg, Alemanha, em junho de 1925, esse método, que se criou na Alemanha, pátria do método fonético analítico clássico, não teve qualquer desenvolvimento substancial. Leman[106], em sua apresentação, assinalou que nem agora, nem, provavelmente, nunca, poder-se-á declarar algum método inicial de ensino da linguagem oral como único método correto. Leman reconheceu, contudo, que, com o método de Malish, demonstrou-se a possibilidade de ensinar a falar aos surdos por frases inteiras e que o desenvolvimento geral e da linguagem da criança, graças a esse método, avança com mais rapidez que com o ensino fônico. E mais: Leman admite também a mímica no nível inicial do ensino. São enormes as conquistas do novo método! Mas o próprio autor e seus críticos não vão a fundo nas conclusões e formulam à exaustão suas exigências:

> Organize o material para o ensino segundo o grau de dificuldades da pronúncia! Ao mesmo tempo, segundo suas possibilidades, preste atenção às necessidades da linguagem nas crianças. Ensine simultaneamente as crianças a ler pelo movimento dos lábios, a escrever e a ler palavras e frases (MALISH, 1926, p. 87).

Essas disposições diminuem o significado principal do método, que perde sua força revolucionária transformadora e reduz-se a uma simples reforma técnica. Se se prestar atenção apenas superficialmente e "segundo as possibilidades" à necessidade de falar das crianças, e a dificuldade da pronúncia continua sendo o princípio fundamental da disposição do material, isto é, o fio de Ariadne do ensino da linguagem, se a articulação permanece na base e a leitura pelo movimento dos lábios junto com a escrita é um meio auxiliar, então voltamos muito atrás, retrocedemos para o método fônico puro; falando com mais precisão, para suas premissas pedagógicas. E o crítico de Malish, Leman, já teme, direta e abertamente, pela precisão e clareza da articulação com esse método, ao reconhecer que "é impossível a concordância total do ensino da linguagem com o desenvolvimento intelectual das crianças na primeira etapa do ensino dos surdos" (MALISH, 1926, p. 88). Outra vez, a linguagem separa-se do desenvolvimento geral da criança. O método de Malish, dessa maneira, deixa-nos no meio caminho.

[106] H. Leman (?), surdopedagogo tchecoslovaco.

Porém, não podemos ficar satisfeitos com uma reforma técnica e um aperfeiçoamento parcial. Nossos princípios movem-nos à revisão total de todo o sistema. Devemos ter firmeza, sem nos determos na metade do caminho, e ir até o final. O método de Sokolianski realiza essa tentativa, pois leva à aprendizagem da linguagem, principalmente por meio da leitura pelo movimento dos lábios. Aqui, trata-se de considerar, como base do pensamento, não as sensações da linguagem extremamente confusas, mas as sensações visuais mais relevantes e acessíveis aos surdos, provocadas pelas figuras das palavras nos lábios do falante, pelas palavras escritas no quadro-negro e pelas sensações motoras do trabalho da mão ao escrever. Nos três tipos, dá-se ao surdo uma frase completa, com sentido, de pleno valor lógico, escolhida não pela afinidade fônica das palavras. A tarefa consiste em introduzir o surdo em nossa linguagem. De maneira completamente inadvertida para ele, acostuma-se mecanicamente com a linguagem lógica e não tem de passar, depois de esforços extraordinários, da ideia da linguagem gráfica à lógica. A diferença mais importante do método é o caráter mecânico e o caráter reflexo.

No início, as frases são apresentadas na forma exclusivamente imperativa e relacionadas indispensavelmente com a ação.

> Formam-se os reflexos condicionados. Segundo a ordem estabelecida, pela primeira vez, a frase se dá na leitura pelo movimento dos lábios, com uma instrução direta, isto é, com um gesto mímico natural. "Crianças, levantem-se!" – o professor indica com a mão o que se deve fazer. Repete-se isso duas ou três vezes. A seguir, leem essa mesma frase somente pelo movimento dos lábios, sem gestos, como falamos, com a instrução convencional, e as crianças cumprem o que se manda fazer. De sete a oito repetições com a instrução condicionada são suficientes para a formação firme do reflexo. A frase é fortemente assimilada. Com o transcorrer do tempo, quando se acumula, nas crianças, uma reserva suficiente de frases em forma imperativa, o mesmo material será estudado em forma narrativa, em tempo presente e passado (KOTELNIKOV, 1926, p. 74).

O mais admirável é, porém, que o método avança muito mais. Dá-se não só em uma frase inteira, mas também, na mesma lição, durante uma média de doze minutos, assimila-se uma série de frases-signos, uma cadeia formada por sete a dez elos. Por exemplo: "Crianças, levantem-se! Crianças, venham aqui! Crianças, levantem as mãos! Crianças, abaixem as mãos! Crianças, vão a seus assentos! Crianças, sentem-se!". Depois de ter

sido assimilada a cadeia, por meio da leitura do movimento dos lábios, realiza-se o controle mediante a leitura dos elos em separado e verifica-se se as crianças reagem corretamente diante de cada signo. A seguir, dá-se novamente a mesma cadeia, de forma escrita. A cadeia é escrita no quadro ou mostrada em um cartaz previamente preparado. A assimilação da cadeia escrita requer de três a quatro repetições (KOTELNIKOV, 1926, p. 74-75). A assimilação da cadeia na leitura pelo movimento dos lábios leva, em média, doze minutos; na leitura pelo cartaz, de seis a sete minutos.

> Transcorrido um mês ou um mês e meio, as crianças começam a distinguir palavras isoladas nos elos e, segundo elas, nos novos elos, vão percebendo como se deve reagir diante de um novo signo. As cadeias posteriores fazem-se sobre a base das anteriores, repetindo, ampliando, esgotando, fixando e desenvolvendo o material contido nelas (KOTELNIKOV, 1926, p. 75).

Nesse método, o que surpreende é o domínio muito rápido da escrita. A formação técnica da pronúncia segue seu caminho, em aulas especiais, mas sempre está subordinada às atividades fundamentais do ensino da linguagem, isto é, à leitura pelo movimento dos lábios, à qual se destinam duas horas diariamente. Todavia, não se pode estabelecer com exatidão quando a linguagem e a leitura pelo movimento dos lábios juntam-se nas crianças; porém, não nos esqueçamos de que, na criança que ouve normalmente, também há um período em que ela compreende mais do que pode falar. Nesse período do desenvolvimento da linguagem, encontram-se, por um longo tempo, as crianças surdas ao ser-lhes aplicado esse método de ensino.

Se os métodos que descrevemos ainda necessitam ser aperfeiçoados durante muitos anos e comprovados na prática, neste momento, há uma questão sobre a qual já não há dúvida: a direção na qual avançará a futura pedagogia surda. Sem dúvida, o futuro pertence ao princípio da linguagem lógica coerente.

4

Estamos muito longe de considerar salvadores e definitivos os métodos assinalados anteriormente ou, em geral, qualquer método. Pelo contrário, temos a opinião de que nenhum método, por si só, por mais que

responda às particularidades psicofisiológicas da criança, pode solucionar os problemas do desenvolvimento da linguagem oral do surdo. À margem do sistema geral de educação, é impossível a solução desse problema. O método de Malish é o melhor exemplo disso: estando incorporado ao sistema tradicional, perde toda sua importância. O ensino da linguagem depende da solução dos problemas mais gerais da educação. Se dissermos que o método fônico alemão está condenado a desaparecer, não é porque seja ruim por si mesmo. Ao contrário, é muito engenhoso; porém, requer, para sua realização, uma severidade excepcional. Apoia-se na repressão mecânica e na proibição da mímica; é conveniente para ensinar a pronunciar e a articular, mas não para ensinar a falar, porque proporciona uma linguagem morta, artificialmente preparada, não necessária para a criança etc. Werner, um dos defensores mais fortes e honestos desse método, preconiza que, "de todos os métodos de ensino, o método oral é o que mais contradiz a natureza dos surdos" (WERNER, 1909, p. 55). O ensino do surdo por esse método fundamenta-se na contradição com a natureza da criança. É necessário forçar a natureza da criança para ensiná-la a falar. Este é, em verdade, o problema trágico da pedagogia surda.

Detivemo-nos nesse problema dificílimo para mostrar que esse problema central, contudo especial, do ensino do surdo, é, ao mesmo tempo, um problema geral da educação social, e somente como tal tem a possibilidade de ser solucionado. Se quisermos ensinar a linguagem oral ao surdo, devemos enfocar o problema com mais amplitude, e não apenas no plano do debate das propriedades especiais de um método. O método é excelente; porém, obriga a tratar com severidade a criança e, se não proporciona a linguagem lógica, é necessário abandoná-lo. Em que consiste a saída? Evidentemente, a única saída reside em tirar o problema dos limites estreitos das aulas de articulação e abordá-lo como um problema da educação em geral. Nenhuma lâmina é má por si mesma, nem boa, pois tudo depende do uso que se lhe dá na mão de um cirurgião ou de um bandido. Nenhum método é mau nem bom por si mesmo. Apenas no sistema geral de educação, cada método é aprovado ou desaprovado.

No sistema antigo, o método oral era mortal; porém, no novo sistema, pode chegar a ser salvador. É necessário organizar a vida da criança de forma que a linguagem resulte-lhe necessária e interessante, e a mímica, não interessante e nem necessária. O ensino deve ser dirigido pela linha dos

interesses infantis, e não contra eles. É necessário converter os instintos da criança em nossos aliados, e não em inimigos. É preciso criar a necessidade da linguagem humana, então aparecerá a linguagem. A experiência demonstra isso. A vida demonstra isso. A escola tradicional, além de não poder, segundo Stern, inserir a criança na linguagem, também está toda organizada de maneira a eliminar a necessidade da linguagem oral. A linguagem origina-se a partir da necessidade de comunicar-se e pensar; o pensamento e a comunicação aparecem como resultado da adaptação às complexas condições de vida. Gutsman, ao avaliar a experiência alemã, preconiza, com propriedade, que falta à maioria dos egressos das escolas para surdos capacidade para dominar os fenômenos e cumprir as exigências da vida social. Evidentemente, isso ocorre porque a própria escola isola-os da vida.

O erro mais importante da escola tradicional consiste em separar sistematicamente o surdo do meio normal, isolando-o e situando-o em um pequeno mundo estreito e fechado, onde tudo está adaptado a seu defeito, onde tudo está organizado para o defeito e tudo o lembra. Esse ambiente artificial diverge, em muitas questões, do mundo normal no qual tem de viver o surdo. Na escola especial, cria-se, com muita rapidez, a atmosfera mofada e o regime hospitalar. O surdo relaciona-se somente com os surdos. Nesse meio, tudo alimenta o defeito, tudo fixa o surdo em sua surdez e o traumatiza precisamente nesse ponto. Nesse contexto, não só não se desenvolvem, mas sistematicamente atrofiam-se as forças da criança, que poderiam ajudá-la posteriormente a integrar-se à vida. A saúde espiritual e a psique normal desorganizam-se e dissociam-se; a surdez converte-se em um trauma. Essa escola aumenta a psicologia do separatismo, é antissocial em toda sua natureza e educa o espírito antissocial. Por isso, só a reforma radical de toda a educação em geral propicia uma saída.

Toda a experiência revolucionária da escola para crianças normais sugere essa saída à pedagogia surda na RSFSR. Anteriormente, tratei de defender a tese de que, do ponto de vista científico e de princípios, não há diferença entre a educação da criança normal e da criança surda. Por esse motivo, nossa escola para surdos orienta-se na direção da escola normal e apoia-se nas ideias gerais da escola revolucionária do trabalho. Já na instituição pré-escolar, o trabalho com a criança surda estrutura-se fortemente sobre a base da educação social. A ideia central consiste em que a educação é considerada como uma parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. A educação e o ensino na sociedade,

pela sociedade e para a sociedade constituem a base da educação social, segundo a definição de um dos teóricos da escola laboral. O meio social e sua estrutura são o fator final e decisivo de qualquer sistema educativo. Na realidade, os fisiologistas dizem-nos que o regime, a estrutura e as condições do meio são o fator decisivo da educação das formas condicionadas da conduta. Por isso, também a escola é compreendida como um instrumento da educação social, como um lugar e um modo de organizar as crianças na vida que as rodeiam. E essa é a base da educação dos surdos, razão pela qual não se pode aprender a falar fora da vida social, como não se pode aprender a nadar ficando parado na margem.

O trabalho é o centro fundamental ao redor do qual se organiza e se estrutura a vida da sociedade. A atividade laboral está vinculada à vida social do homem e ao estudo da natureza. O trabalho, a sociedade e a natureza são os três eixos fundamentais pelos quais se dirige o trabalho educativo e instrutivo na escola. Não repetirei, neste momento, as ideias da escola laboral, já conhecidas por todos; porém, devo assinalar que, justamente em relação à criança surda, a educação laboral apresenta uma saída a todos os impasses: a educação laboral é o melhor caminho para a vida, é a garantia da participação ativa na vida desde os primeiros anos. Por isso, a educação laboral garantirá ao surdo tudo o que a ela está relacionado: a comunicação, a linguagem e a consciência.

O surdo, fisicamente, está mais adaptado que o cego para o conhecimento do mundo e para participar ativamente na vida. Salvo alguns transtornos, geralmente não muito significativos no equilíbrio, o surdo conserva quase todas as possibilidades das reações físicas que tem a pessoa normal. Como instrumento de trabalho, como máquina humana, o corpo do surdo pouco se diferencia do corpo da pessoa normal e, portanto, para o surdo, conserva-se toda a plenitude de possibilidades do desenvolvimento físico e da aquisição de hábitos e habilidades de trabalho. Todos os tipos de atividades laborais podem ser acessíveis a ele, à exceção de poucas áreas relacionadas diretamente com o som. E se, apesar disso, utiliza-se, na pedagogia surda, até o momento, um grupo reduzido de atividades laborais, inúteis em grande medida, a culpa disso cabe à miopia e ao enfoque filantrópico-inválido da educação dos surdos. Com o enfoque correto, abre-se aqui uma enorme porta para a vida: a possibilidade de participar de um trabalho conjunto com pessoas normais e a possibilidade

de praticar as formas superiores de colaboração que, depois de haver descartado os perigosos parasitas, pode funcionar como momento social, pode servir de base de toda a pedagogia surda.

O caráter geral da atividade de instrução baseada no trabalho é descrito por Krupskaya[107]:

> A orientação para a atividade laboral das pessoas, o estudo do ponto de vista das relações e inter-relações do homem com a natureza, do indivíduo com a sociedade, com a economia, a política e a cultura, com o presente e o passado, confere ao conteúdo do ensino um caráter politécnico, de instrução geral (KRUPSKAYA, 1978, p. 214).

Sobre a base da educação laboral politécnica, organiza-se o ensino profissional, que proporciona um domínio total e completo de algum tipo de trabalho que garanta a incorporação à vida e a participação laboral nela. Sobre a base da educação laboral, desenvolve-se e organiza-se o coletivo infantil. As tarefas de semelhante organização não estão limitadas pelo desejo de organizar a vida das crianças, mas se estendem muito além. A organização do coletivo infantil transforma-se em um processo educativo que ajuda as crianças a terem consciência de si mesmas como uma parte orgânica da sociedade dos adultos. Talvez sejamos os primeiros no mundo a desenvolver em nossas escolas uma experiência de auto-organização das crianças surdas. As crianças criam a autodireção escolar com comissões sanitária, administrativa, cultural etc., que abarcam toda a vida delas. Os hábitos sociais, as manifestações de atividades sociais, a iniciativa, a capacidade de organização e a responsabilidade coletiva se desenvolverão e se fortalecerão nesse sistema. E, por último, o movimento comunista infantil, a participação nos destacamentos dos jovens pioneiros que

[107] Nadiezda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), destacada pedagoga marxista e organizadora da instrução pública na URSS. Mulher de ação, esposa e companheira de Lênin, dedicou toda sua vida à atividade do Partido Comunista e do Estado Soviético. Vigotski cita os postulados de Krupskaya ao analisar as tarefas da educação politécnica e laboral dos surdos que são comuns com as tarefas da escola regular. Nos trabalhos pedagógicos de Krupskaya, faz-se uma crítica exaustiva ao conceito de "criança com defeito moral" ("Sobre a questão das crianças com defeito moral". *Obras Completas*. Moscou, 1979, t. 2) e esclarece-se acerca da ilegitimidade desse conceito sob o ponto de vista filosófico, politécnico e pedagógico. Depois de expor as causas e a essência do abandono infantil nos anos de surgimento e do processo de formação do Poder Soviético, Krupskaya constata, com toda precisão, que a expressão "com defeito moral" sanciona uma atividade delituosa em relação às crianças abandonadas. Krupskaya vinculava o fato de essa expressão ser inadmissível para a pedagogia soviética ao amplo problema da luta contra o abandono infantil.

incorporam as crianças à vida da classe operária, às vivências e às lutas dos adultos, coroa esse sistema. No movimento pioneiro infantil, pulsa a vida, e a criança aprende a ter consciência de si mesma como participante da vida. E, nesse jogo infantil, desenvolvem-se os importantes germes dos pensamentos e das ações que dirão a última palavra sobre essa vida. O novo consiste em que, pela primeira vez, a vida da criança atualiza-se; além disso, sua vida está dirigida para o futuro, enquanto tenha se baseado geralmente na experiência histórica passada da humanidade.

O movimento pioneiro infantil, nos níveis superiores, converte-se no movimento comunista juvenil, em uma educação político-social mais ampla, e a criança surda vive e respira como vive e respira todo o país; seus pensamentos, suas aspirações e seu pulsar marcham em uníssono com o pensamento e o pulso das enormes massas populares.

***

Esse sistema de educação social é o novo e o principal parâmetro que a Revolução deu à educação dos surdos. É necessário apenas imaginar que enormes e inesgotáveis possibilidades encerram em si semelhante organização da educação para o desenvolvimento da linguagem, da consciência e do pensamento para compreender a importância desse sistema. No lugar da ajuda filantrópica, a educação dos surdos, na URSS, organiza-se como uma tarefa estatal, dirigida e organizada pelos órgãos de instrução pública. Evidentemente, ainda somos pobres e não podemos dedicar plenamente todos os recursos e as forças que essa tarefa requer. Nos anos do bloqueio, da guerra e da fome, também as crianças surdas estavam na miséria, junto com todo o país. Atualmente, junto com toda a União Soviética, também as instituições para surdos encontram-se em um período de desenvolvimento, fortalecimento e restauração. A quantidade de instituições educativas para surdos aumentou muito nos primeiros anos da Revolução, no período das exigências espontâneas das massas, no período da necessidade aguda, sob cuja pressão foram abertas novas instituições.

Estamos longe de termos alcançado, nessa tarefa, algum ponto final ou algum ponto extremo de desenvolvimento. Pelo contrário, pensamos que só estamos no início do caminho, mas consideramos que escolhemos o caminho correto, que marchamos na direção conveniente e que a educação social das crianças surdas pertence ao futuro.

O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso mental[108]

1

A clínica à qual devemos a diferenciação e o diagnóstico das crianças com atraso mental interessou-se muito pouco pelo desenvolvimento da criança acometida por esse atraso. Pela essência das tarefas práticas propostas à clínica médica, ela não pôde penetrar a fundo nos problemas do desenvolvimento infantil, já que o atraso infantil inclui-se entre as formas clínicas que são dificilmente acessíveis ou não são flexíveis em absoluto com respeito à influência terapêutica. Essas formas de desenvolvimento incompleto não chegaram a ser objeto de profunda investigação pela clínica; para isso, não houve motivações práticas, nem tendência de uma ou outra vertente do pensamento clínico. A clínica interessou-se principalmente pela possibilidade de diferenciar as particularidades mediante as quais se pode reconhecer o atraso intelectual, determinar essa forma de anormalidade e diferenciá-la de outro quadro semelhante, e nada mais. Com esses fins, a clínica destacou o problema do desenvolvimento da criança oligofrênica e estabeleceu que o oligofrênico desenvolve-se e não se degenera como as crianças enfermas mentais. Enumera-se esse fato geralmente dentro de outros sintomas. Com a ajuda desses sintomas, reconhece-se e diferencia-se o atraso mental leve da criança entre outras formas que tenham com ele uma semelhança externa.

Em relação ao enfoque clínico do problema do atraso mental, ele foi considerado "como uma coisa" e não como um processo. Interessaram as particularidades da estabilidade, da constância e da dinâmica da criança com atraso mental, as leis de seu desenvolvimento e sua unidade com as leis do desenvolvimento da criança normal. Tudo isso permaneceu e, na realidade, não podia deixar de permanecer fora do campo visual da clínica.

[108] Cópia da palestra na Conferência de Trabalhadores das Escolas Auxiliares, de 23 de maio de 1931. Publicado pela primeira vez. Neste trabalho, refletem-se o estudo realizado por Vigotski, ampliado ano após ano, sobre os problemas teóricos da psicologia geral e infantil, as pesquisas intensivas na esfera da psicopatologia e a análise concreta do desenvolvimento das crianças anormais. Essas pesquisas foram realizadas com seus colaboradores, no consultório médico-pedagógico e nas clínicas do Instituto Experimental de Defectologia, onde foram estudados os fenômenos da desorganização das funções psicológicas nos casos de lesões orgânicas das estruturas cerebrais.

A pedagogia terapêutica, a pedagogia da escola auxiliar recebeu da clínica as primeiras informações sobre a natureza do atraso mental e tratou de organizar sua prática sobre a base do quadro que foi sendo descrito como resultado do estudo clínico. No princípio, isso parecia suficiente, porque, quando a escola burguesa deparou-se com o problema e o fato do atraso mental, diante dela, apresentaram-se objetivos negativos: no limiar da escola normal, colocar uma barreira com cuja ajuda se selecionariam as crianças não aptas para estudar nela e as crianças que não desejavam estudar. Essas tarefas apresentaram-se também a Binet quando ele abordou o diagnóstico do atraso mental.

Qualquer pessoa compreende que não há nada mais infundado que essa seleção de acordo com as particularidades negativas. Quando realizamos essa seleção, arriscamo-nos a separar e a unir, em um único grupo, crianças que tenham pouco em comum no aspecto positivo. Se começássemos a separar as cores que não são pretas, só por esse critério distintivo, obteríamos uma mescla heterogênea: aqui estariam as cores vermelha, amarela e azul só porque elas não são pretas. A prática pedagógica massiva (europeia e norte-americana) demonstrou que a determinação sobre as particularidades baseada em critérios negativos conduz precisamente ao que sucederia com quem pensasse em separar as cores atendendo à particularidade por uma característica negativa; isto é, as crianças selecionadas resultariam muito mais heterogêneas por causa de sua constituição, estrutura, dinâmica, possibilidades e pelas causas que as levaram a esse estado. Inclusive para a escola burguesa, esses critérios são insuficientes, porque, quando se estabelecia o problema do ensino e da educação das crianças com atraso mental, de levá-las ainda que apenas ao nível mínimo das exigências que se apresentaram a elas, constatou-se que não se podia detectar o atraso mental com determinações puramente negativas. É impossível apoiar-se no que falta a determinada criança, no que ela não é; ao contrário, é necessário ter uma ideia, ainda que seja a mais vaga noção sobre o que ela possui e o que é. Nesse sentido, a escola burguesa tem feito muito pouco.

Contudo, nossa escola, para a qual se estabelecem enormes tarefas de importância histórica, está produzindo uma mudança decisiva em toda a teoria e prática do ensino e da educação da criança anormal e da criança com atraso. Nossa escola auxiliar sente uma insuficiência de diretrizes

teóricas básicas, de fundamentação científica que se pode obter das fontes sobre as quais falamos até o momento. E o primeiro ponto que se apresenta para nós, aqui, é o novo objetivo e a tarefa prática que tem ante si o estudo da criança com atraso mental. Não é o estudo pelo estudo, mas o estudo com o objetivo de encontrar as melhores formas de ações práticas, com o fim de solucionar a tarefa histórica de superar realmente o atraso intelectual, esse infortúnio social enorme, que é uma herança da estrutura de classes da sociedade. Essa tarefa subordina o estudo às necessidades práticas que se apresentam atualmente e requerem um enfoque positivo e diferenciado do estudo das crianças com atrasos mentais, isto é, um estudo do ponto de vista do que caracteriza essa criança no aspecto positivo e ajuda a diferenciar a massa geral de crianças com atrasos mentais.

Na atualidade, também os melhores cientistas burgueses reconhecem que falar sobre a criança "com atraso mental" é o mesmo que falar sobre uma pessoa que está enferma, sem, contudo, dizer de que enfermidade padece. Pode-se constatar o atraso, mas é difícil determinar a essência, a origem e o destino do desenvolvimento dessa criança. Por isso, a tarefa principal que têm ante si os pesquisadores do atraso mental é a aspiração de estudar o desenvolvimento da criança com atraso mental e as leis que regem esse desenvolvimento.

Em relação a isso, parece-me que devo tratar de três questões que constituem o conteúdo de minha exposição. A primeira questão é: o que funciona, não contra nós, mas a nosso favor, no desenvolvimento da criança com atraso mental? Ou seja: quais são os processos que surgem no próprio desenvolvimento da criança com atraso mental que levam à superação do atraso, à luta contra ele e à elevação da criança a um nível superior? A segunda questão é: qual é a estrutura e a dinâmica do atraso mental em geral? A rigor, o quadro do atraso mental não se esgota com os processos que funcionam para nós. Visando a compreender a importância e o lugar desses processos, é necessário compreender seu lugar e sua significação na estrutura do atraso mental. A terceira questão consiste nas conclusões pedagógicas máximas que emanam da solução da primeira e da segunda questão. Portanto, examinarei brevemente essas três questões fundamentais.

A premissa geral da qual parto e que, parece-me, deve constituir a base do estudo científico do desenvolvimento do atraso mental é a ideia da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança com atraso mental. Logicamente, esse postulado não nega, de modo

algum, o fato de que as leis do desenvolvimento da criança com atraso mental adquirem uma expressão específica, qualitativamente peculiar, e de que a tarefa não se limita ao estabelecimento de sua unidade; a tarefa consiste em demonstrar que as leis do desenvolvimento da criança, únicas em sua essência e em seus princípios, adquirem sua expressão concreta e específica ao serem aplicadas à criança com atraso mental. Essa é a premissa primeira e central sobre a qual é necessário falar desde o início.

O problema metodológico consiste no seguinte: até o momento, predominava a ideia tomada do Ocidente que estabelece a existência de duas formas de educação das crianças, condicionadas por causas biológicas e por causas sociais. Supunha-se que, no caso da existência de defeitos biológicos, as crianças desenvolvem-se "conforme as linhas biológicas", e, para elas, pode ser anulada a lei do desenvolvimento e da formação social que determina o desenvolvimento de qualquer criança normal. Essa ideia mecânica é infundada do ponto de vista metodológico. Desde o início, é necessário estar de acordo em relação à adoção do postulado fundamental, sem o qual todos os demais pontos deixariam de ter fundamento do ponto de vista teórico. Esse é o postulado geral sobre a correlação entre as regularidades sociais e as biológicas no desenvolvimento das crianças. A dificuldade da compreensão do desenvolvimento da criança com atraso mental surge devido a que o atraso foi considerado como uma coisa, não como um processo. Assim, o problema do desenvolvimento da criança com atraso mental encerrava-se.

Daí surgiu a ideia de que, sem margem a qualquer tipo de dúvida, existe o transtorno primário na oligofrenia e que o primário é a base e a diretriz em todo o transcurso do desenvolvimento da criança. Entretanto, do ponto de vista da dialética, não há uma ideia mais errônea e incorreta que essa, porque, precisamente no processo do desenvolvimento, o primário, que se apresenta na etapa precoce do desenvolvimento, "oculta-se" reiteradas vezes pelas novas formações qualitativas que surgem.

Com respeito ao conceito de *ocultar* as regularidades, permitam-me dizer duas palavras. A palavra "ocultar", às vezes, tem sido traduzida de modo incorreto. Essa palavra provém da palavra alemã "esconder" (*aufheben*); porém, no idioma alemão, essa palavra tem duplo significado, assim como a palavra russa "esconder" também tem dois sentidos. Quando se diz "esconder", ao falar de uma regularidade orgânica, isso não significa

que ela deixou de existir, mas, sim, que tem o significado de que, em alguma parte, mantém-se conservada e de que, em algum lugar, encontra-se em um plano posterior; de que se encontra dentro de algo que retrocedeu a um plano posterior em comparação com as regularidades surgidas em etapas mais tardias. Por isso, entende-se que as regularidades biológicas, que são originárias nas determinações da mesma primeira etapa do desenvolvimento do atraso mental, estejam *escondidas*, mas não anuladas, apenas *ocultadas* no processo do desenvolvimento da criança com atraso mental[109]. Como particularidades fundamentais que se apresentam em primeiro plano, é necessário estudar as regularidades desse segundo tipo; essas são as premissas fundamentais das ideias posteriores que desenvolverei.

Permitam-me retornar à primeira parte de nossa exposição, ao problema dos processos que, no desenvolvimento das crianças com atraso, atuam a nosso favor. Esses processos existem? No desenvolvimento das crianças com atraso mental, como no desenvolvimento de qualquer criança afetada por um ou outro defeito, existem os processos que surgem pelo fato de que o organismo e a personalidade da criança reagem ante as dificuldades com as quais se deparam, reagem ante sua própria deficiência e, no processo do desenvolvimento, no processo de adaptação ativa ao meio, formam uma série de funções com cuja ajuda compensam, nivelam e suprem as deficiências. Considero que esse problema é uma questão biológica geral tão clara que é pouco provável que requeira continuar sendo desenvolvido posteriormente de modo detalhado.

Para a educação da criança com atraso mental, é importante conhecer como ela se desenvolve; é importante não a deficiência por si mesma, não a insuficiência por si mesma, o defeito, mas a reação que se apresenta na personalidade da criança durante o processo do desenvolvimento, em resposta à dificuldade com a qual se depara e que resulta dessa deficiência. A criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo.

[109] Ao analisar as novas formações qualitativas que surgem no processo de desenvolvimento da criança com atraso mental, Vigotski dirigiu a atenção ao conceito de *superação* (importante sob o ponto de vista da dialética). Ele destaca seu duplo significado (*aufheben*), não só de *ocultar*, mas também de *conservar* (veja-se Hegel. "Enciclopédia das ciências filosóficas", t. 1, *Ciências da Lógica*. Moscou, 1977, p. 237-288). Essa diferenciação, segundo a opinião do autor, permite chegar a compreender que os sintomas primários (as regularidades biológicas), nas etapas mais tardias do desenvolvimento, não acabam anulados, mas "superados" sob a influência dos processos de compensação.

A personalidade como um todo equilibra-se, compensa-se com os processos de seu desenvolvimento.

É importante saber não só qual enfermidade uma pessoa tem, mas também qual pessoa tem determinada enfermidade. O mesmo é possível com respeito à deficiência e aos defeitos. Para nós, é importante conhecer não só quais defeitos foram detectados em dada criança, o que foi afetado nela, como também que criança tem determinado defeito, isto é, que lugar ocupa a deficiência no sistema da personalidade, que tipo de reorganização se verifica, como a criança domina sua deficiência. Os processos da enfermidade não puderam ser descobertos enquanto não se entendeu que o próprio organismo luta contra a enfermidade e que há sintomas de origem dupla: por um lado, os sintomas da alteração das funções; por outro, os sintomas da luta do organismo contra os transtornos.

Da mesma maneira ocorre na esfera do estudo da criança que se desenvolve normalmente: enquanto não se abordar seu estudo do ponto de vista dos transtornos em seu desenvolvimento, do ponto de vista da influência compensadora dos processos de desenvolvimento, não se chegará a ter uma ideia completa, correta e adequada sobre essa criança.

Com a finalidade de deter-me concretamente nos mecanismos e regularidades que regem a aparição e o desenvolvimento dos processos compensatórios, é preciso falar brevemente sobre a importância teórica e a compreensão do próprio princípio da compensação. Quando aplicado ao estudo do desenvolvimento da criança com atraso mental, esse princípio foi muito pouco elaborado justamente no aspecto teórico principal.

Nos primeiros tempos, para uma série de pesquisadores, incluindo a mim, parecia-nos que a conquista maior na compreensão dos processos de compensação da criança com atraso mental era vê-los, compreendê-los e fundamentá-los na prática. A elaboração teórica do conceito da compensação é deficiente também na esfera das ciências que trabalham com esse conceito e que estão mais desenvolvidas do que a teoria sobre a criança com atraso mental. Alguns postulados fundamentais, porém, que devem traçar a linha metodológica correta para nossa compreensão do princípio da compensação e à luz dos quais devemos analisar o material, estão claros e pode-se falar de modo esquemático sobre eles.

O primeiro e fundamental postulado com que nos deparamos na compreensão do problema da compensação na criança com atraso mental

é a ideia sobre a própria natureza do fenômeno, a qual, como veremos, pode ser dual.

Há aqueles que consideram que a base única e exclusiva dos processos de compensação é a reação subjetiva da personalidade da criança ante a situação que se cria em consequência do defeito. Essa teoria supõe que a única fonte necessária ao surgimento dos processos de compensação do desenvolvimento é a conscientização, pela própria criança, de sua deficiência, ou seja, o surgimento do sentimento de sua própria menosvalia. A partir do surgimento desse sentimento e da consciência de sua própria deficiência, aparece a tendência reativa para vencer esse grave sentimento, para superar essa deficiência interiorizada e elevar-se a um nível superior.

Precisamente por essa razão, a escola de Adler, na Áustria, e a escola da Bélgica negam à criança com atraso mental a possibilidade de um desenvolvimento intensivo dos processos de compensação. A argumentação dos defectólogos segue este percurso: para o surgimento da compensação, é necessário que a criança conscientize-se e sinta profundamente sua deficiência; porém, no atraso mental, a dificuldade consiste em que ela assume uma atitude não crítica sobre si mesma, que não a leva à conscientização de sua própria deficiência, nem lhe possibilita chegar a uma conclusão eficaz para vencer seu atraso. Nesse sentido, são interessantes as investigações empíricas, publicadas, de De Greef[110] sobre o desenvolvimento da criança com atraso mental. Ele estabeleceu as particularidades que se costuma chamar de sintomas de De Greef, as quais consistem no fato de que, nas crianças com atraso mental, observa-se um aumento da autoestima. Se propusermos a essa criança que ela faça uma valoração comparativa de si mesma, de seus colegas e do professor, resultará que a criança submetida a essa prova manifestará a tendência a considerar-se a mais inteligente. Ela não reconhecerá seu atraso. Devido à autoestima elevada, o desenvolvimento dos processos compensatórios é dificultado, ou reduz-se a zero, porque a criança com atraso mental está satisfeita consigo mesma, não percebe sua deficiência e, portanto, não experimenta a vivência penosa do sentimento de inferioridade, o qual, em outras crianças, constitui a base da formação de seus processos compensatórios.

[110] E. De Greef (?). Vigotski manifesta sua opinião positiva sobre as pesquisas de De Greef acerca de um dos aspectos da esfera emocional-volitiva da criança com atraso mental, da chamada autovaloração. Ele refere-se a tais questões ao analisar os processos de compensação nessa categoria de crianças anormais.

Outra compreensão da compensação, que, a meu ver, corresponde mais à realidade, está relacionada ao fato de que os fenômenos da compensação na esfera da consciência foram estudados mais tarde do que em outras esferas. A tarefa consiste em responder como surgem os processos do desenvolvimento compensatório nos pontos não relacionados com a consciência, com a interiorização, em que a anormalidade da função não pode despertar o sentimento de inferioridade e deficiência, nem provocar sua interiorização. Não quero dizer que os fenômenos da compensação na esfera da consciência encontram-se no mesmo nível dos fenômenos provocados, por exemplo, quando se produz, em uma pessoa, um impulso frente à inoculação de determinada dose de um tóxico no organismo.

A teoria que pretende dar uma explicação real dos fenômenos da compensação deve esclarecer esses fenômenos em toda sua plenitude e ter em conta que, inclusive nos níveis inferiores do desenvolvimento, os processos da compensação estão relacionados ao funcionamento da consciência. Os autores que estão obrigados a dar uma resposta, dão-na no espírito do vitalismo, considerando que os elementos dos processos vitais têm um fator psicoide e algumas forças vitais espirituais que se movem por meio dos processos de compensação; ou seja, nos processos orgânicos da compensação, está presente, de forma invisível, esse fator psicoide. Essa teoria está fundamentada em um ponto de vista idealista, já que procura promover uma compreensão subjetiva da compensação.

Entretanto, também o estudo dos processos compensatórios orgânicos mais simples e sua comparação com outros processos conduzem a uma afirmação fundamentada em fatos: as dificuldades objetivas com as quais a criança se depara, no processo de desenvolvimento, são a fonte, o estímulo primário para o surgimento dos processos de compensação. Essas dificuldades, ela trata de descartá-las ou vencê-las com a ajuda de uma série íntegra de formações que não estão dadas inicialmente em seu desenvolvimento. Observamos o fato de que a criança, ao deparar-se com dificuldades, vê-se forçada a avançar por uma via indireta para vencê-las. Observamos que, do processo de interação da criança com o meio, cria-se uma situação que empurra a criança em direção à compensação. A principal prova real disso é a seguinte: o destino dos processos de compensação e dos processos de desenvolvimento, em geral, depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito, ou seja,

das dificuldades às quais o defeito conduz do ponto de vista da posição social da criança. Nas crianças com defeitos, a compensação ocorre em direções totalmente diferentes, dependendo de qual seja a situação que se tenha criado, em que meio a criança se educa e que dificuldades surgem para ela devido a essa deficiência.

Com o problema das origens do desenvolvimento compensador, está relacionado o problema das reservas dessa compensação. De onde se origina a força motriz do desenvolvimento compensador? Para uma teoria, a orientação interior para um fim determinado do próprio processo vital do desenvolvimento e a integridade interna da personalidade são a fonte. Essa teoria passa diretamente a uma posição teleológica, imaginando que cada criança tem uma orientação própria na direção de um objetivo determinado, um impulso vital, uma tendência interna que atrai, de modo invencível, a criança até o desenvolvimento, até a plenitude da autoafirmação e certa força vital instintiva que empurra a criança adiante e garante seu desenvolvimento apesar de tudo.

Não resta a menor dúvida de que os processos de desenvolvimento compensatório possuem uma orientação objetiva em direção a determinado fim, isto é, utilizam as funções úteis no desenvolvimento da criança. O próprio Darwin teve ante si a tarefa da compreensão materialista, da explicação causal, ou seja, a tarefa de demonstrar como surge a orientação objetiva dirigida a um fim determinado desses processos. Diferentemente da teleologia, nossa análise da compensação não parte das forças do impulso interno; nós consideramos que a vida social coletiva da criança e o caráter coletivo de sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo do desenvolvimento compensatório, constituem, em grande medida, a reserva da compensação. Sem nenhuma dúvida, a riqueza ou a pobreza da reserva interna da criança, ou seja, o grau do atraso mental, é o momento essencial e primário que determina até que ponto a criança é capaz de utilizar esse material. E, sem nenhuma dúvida, os destinos da criança com atraso mental leve e do idiota[111] diferenciam-se essencialmente em virtude de seu fundo interno ser muito diferente. Isso, porém, não é determinante nos graus superiores, mas é superado reiteradamente no processo do desenvolvimento posterior da criança.

[111] N.T.: "Idiota", "imbecil" e "débil mental" eram termos adotados na classificação dos graus da deficiência intelectual, na época.

O último momento que é necessário delimitar na compreensão dos processos de compensação é o seguinte: na clínica, conseguiu-se decifrar uma série de estados psicológicos novos e demonstrar que os sintomas patogênicos podem surgir pela via da compensação. Na realidade, a compensação pode conduzir a criança pela via do equilíbrio real ou fictício, falso pela via da falsa nivelação dos defeitos; o momento central que interessa aos pesquisadores no enfoque da compensação é a diferenciação dessas duas linhas da compensação do desenvolvimento: a real e a fictícia. Não se questiona a compensação como fonte de aparição dos momentos úteis complementares; porém, o momento de compensação pode ter também um caráter patogênico. Isso também é correto. É importante, do ponto de vista metodológico, a diferenciação dos sintomas complementares que surgem pela via da compensação e que normalizam, atenuam e nivelam a insuficiência dos processos, elevando o desenvolvimento dos sintomas da compensação fictícia a um grau superior.

Depois de haver examinado brevemente esses três momentos, permitam-me passar diretamente à análise de alguns postulados concretos e fundamentais que caracterizam o desenvolvimento compensador da criança com atraso mental.

O primeiro postulado é a substituição, amplamente conhecida, das funções comuns para a criança normal e para a anormal e que têm uma importância prioritária. Trata-se de que as operações psicológicas podem aproximar-se muito uma da outra pelo aspecto externo e podem conduzir ao mesmo resultado; porém, podem não ter nada em comum por sua estrutura, pela natureza interna, por aquilo que o homem realiza em sua mente, como se diz, pelo vínculo causal. Isso acontece porque a maioria das funções psicológicas pode ser "simulada", segundo a expressão metafórica de Binet, que fundamentou pela primeira vez esse princípio, chamando-o simulação das funções psicológicas, como, por exemplo, a simulação da memória excepcional. Como se sabe, Binet estudou as pessoas que apresentavam uma memória excepcional e diferenciou aquelas que efetivamente possuíam uma memória excepcional daquelas que tinham uma memória mediana. Estas últimas eram capazes de reter na memória uma grande série de cifras ou palavras que superava em várias vezes o que pode memorizar qualquer um de nós. A pessoa que tinha uma memória mediana substituía o processo de memorização por um processo

de combinação, de pensamento. Quando lhe apresentavam uma grande série de cifras, ela as substituía por letras, figuras, palavras ou por um relato rico em imagens. Isso constituía a chave com cuja ajuda essa pessoa restabelecia as cifras e, como consequência, alcançava os mesmos resultados que as pessoas que, de fato, possuíam uma memória excepcional; porém, conseguiam isso com a substituição. Binet denominou esse fenômeno de simulação de uma memória excepcional.

Eu não falaria sobre isso se se tratasse de casos excepcionais e se não existisse uma regra geral do desenvolvimento infantil, se não soubesse que cada um de nós realmente deve o êxito no desenvolvimento da memória não só ao fato de que a memória desenvolve-se como tal, mas também ao fato de que cada um adquire uma série de métodos e procedimentos de substituição da memória. Há processos e operações psicológicas que ampliam a memória e a elevam a um alto nível de desenvolvimento. Temos, ante nós, não uma exceção, mas uma regra geral.

A substituição de algumas operações psicológicas por outras foi estudada no campo de quase todos os processos intelectuais. Somente há relativamente pouco tempo os processos de substituição foram submetidos a uma valoração clínica e pedagógica do ponto de vista de sua importância no desenvolvimento da criança com atraso mental. As investigações demonstraram que nenhuma das funções psicológicas (nem a memória, nem a atenção) realiza-se geralmente mediante uma única forma, mas que cada uma realiza-se mediante diversos métodos. Consequentemente, onde temos uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação ou simplesmente uma tarefa que está acima das forças das possibilidades naturais de uma função, ela não acaba eliminada mecanicamente: ela reaparece, volta à vida, realiza-se com a ajuda do que não tem, por exemplo, o caráter da memorização direta, mas converte-se em um processo de combinação, de imaginação, de pensamento etc.

Menciono um postulado geral que permitirá valorar, em toda sua amplitude, esse princípio de substituição das funções psicológicas: a diversidade das operações com cuja ajuda podem se realizar as funções. Como se sabe, no desenvolvimento da memória, ocorre uma mudança essencial aproximadamente no limite da idade de transição: varia a correlação entre os processos da memorização, ou a memória, e os processos do pensamento. Para a criança em idade precoce, pensar significa recordar,

isto é, reproduzir situações anteriores. Em particular, essa tendência do processo de memorização manifesta-se com especial clareza quando se apresenta à criança a tarefa de definir um conceito, principalmente abstrato. Observa-se que a criança, em lugar de oferecer a definição lógica, reproduzirá uma situação concreta de sua experiência anterior. Para o adolescente, pelo contrário, recordar significa pensar: o processo de memorização fica em segundo plano e é substituído pela regulação mental.

É esse um postulado geral que, como se observa, determina uma etapa no desenvolvimento das funções e, ao mesmo tempo, é também a forma mais elementar que se verifica no desenvolvimento da criança anormal, em geral, e da criança com atraso mental, em particular. Se recordarmos como a criança cega lê ou como o surdo começa a falar, veremos que o princípio da substituição que permite, por exemplo, falar não só com ajuda de um único mecanismo (como nós falamos), mas também com a ajuda de outro mecanismo, constitui a base dessas funções. Assim, o modo usual de funcionamento da linguagem não é único, e o método suprimido pode ser substituído por outros métodos de funcionamento.

Os meios auxiliares desempenham um papel decisivo nos processos de substituição em todo o desenvolvimento social da criança (a linguagem, as palavras e outros signos), com cuja ajuda a criança aprende a estimular a si mesma. O papel dos meios auxiliares, com os quais se enriquece a criança no processo de desenvolvimento, também conduz a um segundo postulado fundamental que caracteriza os processos de compensação: o postulado sobre o coletivo como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e da criança anormal.

Permitam-me começar pela lei psicológica geral que consiste no fato de que uma série de funções psicológicas superiores transita pelas vias mais diversas, o que é mais facilmente compreendido no exemplo do surgimento e do desenvolvimento do pensamento como forma superior de vinculação com a linguagem. Como se sabe, a linguagem desenvolve-se inicialmente como meio de comunicação, de compreensão recíproca, como uma função social de comunicação. A linguagem interior, isto é, a linguagem mediante a qual o homem pensa, surge mais tarde, e existem razões para supor que o processo de sua formação realiza-se apenas na idade escolar. A via da transformação da linguagem como meio de comunicação, como função da conduta social, coletiva, a via percorrida pela linguagem até se transformar

em meio do pensamento, em uma função psicológica individual, proporciona uma ideia sobre a lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa lei pode ser expressa da seguinte maneira: qualquer função psicológica superior, no processo do desenvolvimento infantil, manifesta-se duas vezes, isto é, primeiramente como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam, e logo depois, como uma função individual da conduta, como uma capacidade interior da atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato dessa palavra. Exatamente da mesma forma, a linguagem converte-se de meio de comunicação em meio de pensamento. As novas investigações demonstraram que, de modo exatamente igual, o pensamento lógico, que se caracteriza pela busca dos métodos de fundamentação de seu próprio juízo, surge, na criança de idade pré-escolar, não antes que, no coletivo infantil, surjam as discussões, nem antes que, na criança, apareça a necessidade de motivar sua própria afirmação. Como expressa um dos pesquisadores, não só as crianças, mas também nós, os adultos, confiamos na palavra, isto é, exigimos poucas demonstrações. Na criança, a necessidade da reflexão lógica sobre a afirmação depende do desenvolvimento das funções coletivas, como a função da discussão.

A investigação demonstrou que os processos volitivos mais característicos, quer dizer, os processos de subordinação, desenvolvem-se na criança também no coletivo. Em particular, pesquisadores ocidentais observaram, pela primeira vez no material dos jogos infantis, que, durante o processo do jogo, surgem e formam-se na criança os procedimentos da subordinação de sua própria conduta às regras da conduta do coletivo; depois, essa organização que surge transforma-se em uma função interior da conduta e converte-se em uma função psicológica própria.

Dessa maneira, vemos que a conduta coletiva da criança não só ativa e exercita as funções psicológicas próprias, mas é a fonte do surgimento de uma forma totalmente nova de conduta, daquela que surgiu no período histórico do desenvolvimento da humanidade e que, na estrutura da personalidade, apresenta-se como uma função psicológica superior. O coletivo é a fonte do desenvolvimento dessas funções, particularmente na criança com atraso mental.

A via geral do desenvolvimento da linguagem infantil pode ser apontada como uma forma coletiva, se dissermos que a criança dominou

a linguagem; depois, quando ela começa a dominar melhor seus próprios processos psíquicos, a linguagem passa a ser também um meio do pensamento. As investigações experimentais demonstram as diferenças entre o coeficiente de desenvolvimento dos processos psíquicos e seu papel real na vida da criança. Pode-se ter uma boa memória e utilizá-la mal e, pelo contrário, pode-se dominar a memória de tal forma que proporcione um efeito prático maior que uma memória altamente desenvolvida, mas mal utilizada. Para a criança normal, será um avanço se, mais adiante, o desenvolvimento realizar-se não devido ao aumento direto da função, mas devido a seu aproveitamento e sua subordinação. E resulta essencial o fato de que uma série de funções psicológicas superiores vá do externo ao interno. Da mesma maneira que a linguagem serve de base para o desenvolvimento, também a forma exterior da colaboração coletiva é a precursora do desenvolvimento de uma série integral de funções internas. Aqui, encontramo-nos em um momento essencial: o coletivo infantil, quando existe certa diferença ótima no nível intelectual das crianças que fazem parte dele, constitui a fonte, o meio sustentador do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O investigador De Greef assinalou a particularidade da criança com atraso mental: ela compreende melhor outra criança com atraso mental, valoriza-a mais que à criança normal, porque encontra-se diante de uma diferença de nível que é capaz de superar.

Na história do desenvolvimento da criança (e de nosso desenvolvimento psicológico), o funcionamento passivo supera consideravelmente a utilização ativa de qualquer função psicológica. A criança começa a compreender a linguagem antes de começar a falar. Somos capazes de entender um livro escrito por um gênio; porém, com frequência, não estamos em condições de transmitir seu conteúdo: a possibilidade que temos de compreender a linguagem é maior que a possibilidade de empregá-la ativamente. Tira-se daqui uma valiosa conclusão metodológica: para julgar corretamente as possibilidades de desenvolvimento e o nível real do desenvolvimento da criança com atraso mental, é necessário ter em conta não só o que ela pode falar, mas também o que ela pode compreender. Podemos, porém, compreender o que se encontra dentro dos limites de nossa compreensão, o que é muito mais do que somos capazes de expressar.

A saturação unilateral do coletivo com crianças com atraso mental, crianças todas de mesmo nível de desenvolvimento, é um falso ideal

pedagógico. Esse ideal contradiz a lei fundamental do desenvolvimento do nível psicológico superior e a ideia da diversidade e dinâmica das funções psicológicas na criança em geral, e na com atraso mental, em particular. Os pesquisadores antigos supunham que o intelecto é uma função única, simples, homogênea e elementar e que, se temos diante de nós um débil mental, todas as funções dele estão similarmente reduzidas. Uma investigação mais profunda demonstrou que o intelecto que surge no processo de desenvolvimento complexo não pode ser de natureza homogênea e, tampouco, de estrutura simples, indiferenciada. Pelo contrário, o que se denomina intelecto apresenta uma diversidade de funções em uma unidade complexa. Contudo, a unidade não significa identidade, não significa homogeneidade. O estudo da dinâmica dessa complexa estrutura levou os pesquisadores a uma conclusão: o postulado de que é impossível que, no caso do atraso mental, todas as funções do intelecto encontrem-se afetadas por igual, já que, no intelecto, ao constituir uma peculiaridade qualitativa, cada uma das funções influi, portanto, de um modo qualitativamente peculiar nesse processo que constitui a base do atraso mental.

Mostrarei um exemplo. Como é sabido, somente nas últimas décadas estabeleceu-se a relação real entre a motricidade e o desenvolvimento intelectual. Esclareceu-se que algumas formas combinam-se com frequência, porém, metaforicamente falando, não caminham obrigatoriamente unidas. As investigações posteriores demonstraram que o desenvolvimento das funções motoras pode ser, e de fato é, uma das esferas centrais da compensação da deficiência intelectual, e vice-versa: nos casos de crianças com deficiência motora, ocorre, com frequência, um desenvolvimento intelectual intenso. A distinção e a compreensão da peculiaridade qualitativa da atividade intelectual, verbal e motora demonstram que o atraso, às vezes, não afeta todas as funções intelectuais em igual medida. A independência relativa das funções, apesar de sua unidade, conduz a que o desenvolvimento de uma função compense-se e repercuta em outra.

Os dois últimos momentos.

A observação da criança normal demonstrou que o desenvolvimento das funções psicológicas realiza-se não apenas devido ao aumento e à variação da função, por exemplo, da memória, da atenção etc. Da mesma forma que as funções, por vezes, não atuam em separado, mas em combinação, o desenvolvimento psicológico, em uma idade maior, realiza-se devido

à mudança das relações sistêmicas entre as funções, quer dizer, devido às denominadas *relações interfuncionais*. No que se costuma chamar memória lógica, trata-se da conhecida relação entre a memória e o pensamento; na criança, durante o período precoce do desenvolvimento, essas relações funcionais são distintas das relações funcionais que têm lugar em um período mais tardio.

A investigação da criança com atraso mental revelou que suas relações interfuncionais formam-se de uma maneira peculiar e diferente em comparação com as que se detectam no desenvolvimento das crianças normais. Essa esfera do desenvolvimento psicológico, a variação dos vínculos e das relações interfuncionais e a variação da estrutura interna do sistema psicológico, é a esfera principal da aplicação dos processos superiores de compensação da personalidade em formação. Os vínculos motores e as relações interfuncionais caracterizam não tanto as próprias funções, quanto a maneira como essas funções são postas em unidade.

E, por último, estão as vias indiretas do desenvolvimento, ou seja, o ganho ou o surgimento de algum novo ponto do desenvolvimento de alguma nova formação na via indireta. Aqui, tem uma enorme influência o afeto, que incita a criança ao vencimento das dificuldades. Se essas dificuldades não desanimam a criança, não a obrigam a escapar delas, mas, ao contrário, ativam-na, elas a conduzem à via indireta do desenvolvimento.

O mais significativo é o caráter criativo do desenvolvimento da criança com atraso mental: a pedagogia antiga supunha que as causas externas influíam de modo automático no caráter do desenvolvimento da criança com atraso mental. Tinha-se a impressão de que a aplicação de uma palavra tão altissonante como "criativo" aos pequenos ganhos que essa criança conseguia era incorreta. Na realidade, dominar as quatro operações aritméticas, para a criança com atraso mental, é um processo muito mais criativo que o é para a criança normal. O que está dado quase como "capacidade" (não formada) à criança normal, para a criança com atraso mental, é uma dificuldade e uma tarefa que requer a superação de obstáculos. Dessa maneira, os resultados obtidos têm, ao que parece, um caráter criativo. Considero que isso seja o mais essencial no material sobre o desenvolvimento da criança com atraso mental.

Na primeira parte, tratei de descrever brevemente os processos do desenvolvimento da criança com atraso mental que atuam a nosso favor, nos

quais devemos nos apoiar para vencer seu atraso. Entretanto, seria um erro pensar que só esses momentos completam o processo de desenvolvimento, que a natureza sábia conduz a criança pela via da superação e que sempre lhe proporciona forças que a ajudarão a eliminar o atraso. Isso é tão incorreto quanto pensar que a luta do organismo contra uma enfermidade conduz sempre a um bom final e que cada organismo, em quaisquer condições, sempre consegue vencê-la, de uma maneira ou de outra.

É necessário lembrar que as leis do desenvolvimento da criança anormal e da criança normal revelam-se, para nós, como uma lei única naquilo que é essencial. O meio desfavorável e a influência que surge no processo de desenvolvimento da criança conduzem, frequentemente e com mais força, a criança com atraso mental a momentos negativos adicionais, que, além de não ajudarem a vencer o atraso, agravam e aumentam sua deficiência inicial. Pode-se perguntar: para que falar, então, desses processos, da influência do ambiente na criança com atraso mental, se reconhecemos, desde o início, que, na maioria dos casos, por causa das influências de caráter negativo no processo de desenvolvimento, não só não se elimina o atraso, mas a ele adicionam-se novas particularidades? É necessário falar sobre esses processos, não só porque, do conjunto de luz e sombra, a tarefa parece mais clara para nós, mas também, como tratarei de demonstrar, no caso do atraso, tomam-se como primárias as complicações no desenvolvimento infantil que se apresentam no processo de sua formação e que podem ser vencidas apenas quando formos capazes de estudar totalmente suas causas. Isso tem uma importância prática essencial. Porém, sobre isso, falaremos posteriormente.

A essência da ideia que expressa o resultado de duas ou três décadas inteiras de trabalho científico coletivo realizado nessa direção consiste no seguinte: o atraso mental não é um todo homogêneo e simples, como o descrevem os pesquisadores antigos. Se investigarmos a criança com atraso mental, estabelece-se uma série de particularidades nas quais se detecta seu atraso. Perguntamos, então: todos esses sintomas têm igual valor? Têm a mesma relação com respeito à causa primária? São todos primários? Surgiram todos ao mesmo tempo e com ajuda do mesmo mecanismo? Ou, entre eles, há sintomas principais e secundários que surgiram antes ou mais tarde, sobre a base desses sintomas surgidos anteriormente, que são os tipos mais importantes ou as particularidades tardias da psicopatologia?

O desenvolvimento demonstra que o quadro pedagógico e psicológico que se apresenta diante de nós não é um todo homogêneo, que os sintomas pelos quais se manifesta o atraso não podem ser colocados no mesmo nível e que o atraso mental é uma estrutura complexa. Para compreender essa estrutura, é necessário observar o desenvolvimento da criança com atraso mental, e não a natureza dos processos patológicos que constituem sua base, pois a complexidade da estrutura surge no processo do desenvolvimento. O exemplo principal e mais simples da análise é a separação entre as particularidades primárias que constituem o próprio núcleo da debilidade mental e os sintomas que emanam diretamente da deficiência biológica da criança e constituem a base de seu atraso. As particularidades de uma segunda, terceira, quarta, quinta, sexta ordem etc. formam-se quando a criança encontra, durante a formação em determinado meio, dificuldades e complicações adicionais. As particularidades que surgem das formações primárias tornam necessário diferenciar as investigações do atraso mental.

Com respeito à clínica, o que se pode dizer é que a oligofrenia é um grupo misto. O estudo da estrutura da personalidade do oligofrênico foi proposto, pela primeira vez, ao investigar o desenvolvimento infantil. Aqui, pela primeira vez, amadureceu a ideia central de nosso trabalho: não basta falar, acerca da criança, que ela é "retardada mental" (isso é o mesmo que dizer "está enferma" e não curá-la). Isso significa apenas delimitar o problema, e não solucioná-lo. Em outras palavras, é necessário esclarecer qual é o atraso cultural que temos perante nós, qual é sua estrutura, qual é a importância e quais são os mecanismos dos processos de formação dessa estrutura, qual é o encadeamento dinâmico de seus diferentes sintomas, dos complexos, com os quais se forma o quadro do atraso mental da criança e a diferença dos tipos de crianças com atraso mental.

A escola auxiliar atual baseia a admissão das crianças seguindo o princípio da seleção negativa (Binet). Nossa escola auxiliar tem de trabalhar com um material não elaborado, com o atraso mental em geral; nisso consistem as dificuldades principais do enfoque e da diferenciação do atraso mental. A diferenciação deve chegar a ser a regra fundamental de toda nossa nova prática.

O estudo das crianças com atraso mental demonstra que o quadro que descobrimos em uma criança de oito anos com atraso mental não pode,

de maneira alguma, ser relacionado com o núcleo da debilidade mental, isto é, com sua deficiência primária interna. Permitam-me retomar o exemplo concreto pelo qual comecei. As observações clínicas demonstram que, em algumas crianças com atraso mental, há uma divergência extraordinária, um corte, entre o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas elementares e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. O desenvolvimento insuficiente manifesta-se de duas formas: ou, na pobreza geral do desenvolvimento das funções elementares, observamos o desenvolvimento excepcional das funções psíquicas superiores que dissimula o atraso mental da criança, ou, o que se encontra com mais frequência, observamos um desenvolvimento desproporcionalmente frágil das funções psíquicas superiores em comparação com as orgânicas. Diante de mim, tenho uma criança débil mental de dez anos. Segundo o resultado dos testes, estima-se que seu atraso mental é de três anos, ou seja, ela está atrasada três anos em relação à criança normal. Em outras palavras, os dados finais da criança devem mostrar um quadro similar ao quadro que apresenta a criança normal de sete anos. Contudo, um método tão superficial resulta ser incorreto. Se as funções psíquicas superiores da criança com atraso mental têm um desenvolvimento insuficiente muito maior que o da criança de sete anos, deve-se tirar a importante conclusão pedagógica de que o desenvolvimento insuficiente de suas funções psíquicas superiores poderia ceder à influência pedagógica adequada, diferentemente do desenvolvimento das funções psíquicas elementares.

Os pesquisadores atentos têm feito a seguinte pergunta: de onde surge o desenvolvimento insuficiente das funções inferiores orgânicas e das funções psíquicas superiores? Se o atraso na esfera do desenvolvimento superior e inferior emanasse diretamente de modo igual ao da causa primária no débil mental, não surgiria essa pergunta. Essa desigualdade conduziu, pela primeira vez, à formulação empírica do problema: na criança com atraso mental débil, esse desenvolvimento insuficiente das funções superiores é provocado diretamente por uma causa primária, ou esta é uma complicação de segunda ordem? Os dados experimentais e as observações clínicas ajudaram-nos a encontrar a resposta. O desenvolvimento insuficiente das funções superiores está relacionado ao desenvolvimento cultural insuficiente da criança com atraso mental, a sua exclusão do meio cultural circundante e ao abandono da "nutrição" do meio. Devido à insuficiência,

essa criança não experimentou oportunamente as influências do meio circundante. Como consequência, seu atraso acumula-se, e acumulam-se as particularidades negativas e as complicações complementares em forma de um desenvolvimento social insuficiente e um abandono pedagógico. Tudo isso, na qualidade de complicações secundárias, resulta frequentemente na falta de educação. Nessa situação em que ela se desenvolve, apropriou-se menos do que aquilo que podia; nada tem oportunizado vinculá-la ao meio; e, se a criança esteve pouco vinculada e de um modo pobre com o coletivo infantil, podem surgir complicações secundárias.

Eu poderia mencionar uma série de sintomas complexos que constituem as formações secundárias e terciárias sobre a base do núcleo. Poderia demonstrar o mecanismo causal de seu surgimento, mas me limitarei, nesse momento, a dizer somente o seguinte: em todos os momentos negativos que caracterizam a criança com atraso mental, não se tem apenas a passividade do desenvolvimento e a insuficiência que se encontra desde o início; o tempo todo, os princípios negativos e positivos influem na criança. Dessa forma, acumula-se uma série de formações secundárias, que podem seguir pela linha da nivelação e, assim, produzir complicações complementares no quadro primário do atraso mental.

Resta-me fazer a conclusão pedagógica. É necessário, na atualidade, dirigir a atenção para a segunda linha, para a influência do meio no desenvolvimento da criança com atraso mental, e, para tanto, é necessário analisar os problemas da acumulação adicional das complicações do atraso mental. Isso tem uma enorme importância pedagógica e está estritamente relacionado à tarefa prática que a escola tem ante si: reconhecer qual das particularidades é a primária e qual é a secundária. Efetivamente, sendo iguais as demais condições na solução do atraso mental, são mais facilmente eliminâveis, com a ajuda da influência pedagógica, as formações que surgiram mais tarde e estão menos relacionadas à causa inicial do fenômeno.

Assim que se conseguiu provar cientificamente que esse complexo de sintomas não é de ordem primária, mas de segunda ou terceira, quarta ou quinta ordem etc., vocês demonstraram que se criou um núcleo que se submete a uma ação pedagógica causal, ou seja, que pode ser eliminado em outras condições iguais com mais facilidade quanto mais afastado estiver da primeira causa.

Se mencionarmos um grupo de crianças com atraso mental, cujo atraso tem como base uma deficiência patológica ou uma lesão cerebral, verificaremos, então, que o núcleo da própria debilidade mental e todos os fenômenos relacionados com a deficiência submetem-se com mais dificuldade à influência pedagógica; eles cedem somente à influência indireta, exercitadora, constantemente estimuladora. Entretanto, como somos impotentes para eliminar a raiz dessa causa, tampouco é possível eliminar os fenômenos que se relacionam com o núcleo. De um modo totalmente distinto ocorre quando falamos das complicações de primeira, segunda, terceira, quarta e quinta ordem: elas surgem sobre a base da complicação primária, eliminam-se em primeiro lugar, e, como expressa um dos autores contemporâneos, a superação de uma complicação secundária no atraso mental modifica todo o quadro clínico da debilidade mental em um grau tal que a clínica atual se negaria a reconhecer a debilidade mental se o processo do trabalho educativo fosse levado até o final.

Ao falar de um modo geral sobre a criança com atraso mental e reduzindo ao atraso mental tudo o que nele observamos, comporíamos, hoje, um quadro clínico empírico. Esse quadro cumpriria suas funções auxiliares; porém, sem análises e sem a diferenciação do que pertence ao núcleo do atraso daquilo que foi acrescentado, que foi adquirido. O quadro resulta confuso; nele, o secundário estará incluído na conta do primário em um grau tal que limitará consideravelmente os marcos da influência. Um quadro empírico, de modo algum, está de acordo com o quadro real da debilidade mental, sobretudo naqueles pontos secundários que foram superados em certa medida. Levenstein[112] demonstrou, de modo experimental, que as complicações complementares submetem-se mais à influência psicoterapêutica. Kretschmer confirmou, no aspecto clínico, a regularidade estabelecida por Levenstein: no processo de desenvolvimento da criança enferma, as complicações secundárias são eliminadas mais facilmente.

Eu relaciono tudo isso com a conclusão, que é a última das ideias que compõem esta exposição e que diferencia radicalmente a pedagogia moderna da infância com atraso mental, da pedagogia tradicional. Essa ideia é paradoxal: tudo nos faz supor que as mais educáveis resultam ser as funções superiores em comparação com as elementares. A pedagogia antiga limitava

[112] S. Levenstein (?). A regularidade acerca de que as complicações secundárias no processo de desenvolvimento da criança doente são elimináveis com mais facilidade, estabelecida por Levenstein, é afim às ideias de Vigotski.

a criança com atraso mental em seu desenvolvimento. Depois, começou a aplicar-se o método do treinamento sensório-motor: o treinamento dos olhos, dos ouvidos, a diferenciação das cores, que constituíam a metade do conteúdo do trabalho pedagógico terapêutico realizado até os tempos mais recentes. Os resultados do treinamento sensório-motor são pobres. As investigações teóricas e experimentais demonstraram que se desenvolve pouco e com uma debilidade excepcional, por exemplo, o olfato, pois as funções superiores e os processos superiores resultam ser os mais educáveis. Permitam-me mostrar duas fundamentações teóricas que constituem a base desse fenômeno e, então, o paradoxo pode ser visto com clareza.

A investigação experimental de gêmeos é um dos métodos atuais que permite diferenciar as características hereditárias e as características condicionadas pelo meio social. A ciência utiliza um experimento que oferece a possibilidade de aproximar-se ao máximo da solução dos problemas. Os gêmeos, como se sabe, podem ser monozigóticos e dizigóticos. O período intrauterino do desenvolvimento de ambos ocorre no mesmo meio. Se compararmos dois pares de gêmeos monozigóticos e dizigóticos e determinarmos em que medida algumas funções psíquicas são semelhantes neles, veremos que as funções "A" (funções psíquicas superiores), em um e em outro par de gêmeos, educados no mesmo meio, proporcionam um coeficiente de semelhança muito próximo. Convém assinalar que, nesse caso, essas funções dependem pouco do caráter hereditário e, portanto, dependem de determinadas condições de educação, do meio social. O coeficiente de semelhança das funções "B" (as funções psíquicas elementares) entre os mesmos pares de gêmeos é diferente: essas funções estão, no aspecto hereditário, mais condicionadas que as funções psíquicas superiores.

As investigações experimentais das funções motoras conduzem a um postulado geral: quanto mais elementares são os processos motores, mais diferente será o coeficiente de semelhança (nos gêmeos monozigóticos, a semelhança é maior que nos dizigóticos); quanto mais elevadas forem as funções motoras, sendo iguais as demais condições, maior será o coeficiente de semelhança em ambos os pares de gêmeos. As funções motoras mais elevadas são mais educáveis, porque elas não são filogenéticas, mas adquiridas na ontogênese. Os resultados das investigações experimentais demonstram que os processos psicológicos superiores são mais educáveis, pois a educação coletiva da criança é a fonte do desenvolvimento de sua estrutura.

Um dos discípulos de Terman[113], Quaid, realizou trabalhos experimentais na América do Norte e demonstrou que a dinâmica do desenvolvimento das funções elementares e das funções psíquicas superiores não é a mesma. O desenvolvimento da criança normal realiza-se principalmente devido aos processos superiores. A mesma coisa observa-se nas crianças com atraso mental. Desse modo, a limitação do atraso mental é produzida devido ao desenvolvimento dos processos superiores.

Gostaria de terminar afirmando que as conclusões, por mais gerais e com falta de conteúdo que possam parecer, estão, não obstante, estreitamente relacionadas com os dois objetivos fundamentais que nos estabelecemos e que devem provocar uma reviravolta na escola auxiliar. Essas tarefas são o ensino geral obrigatório e a instrução politécnica. A velha escola auxiliar refletia as tendências e objetivos mínimos. Por um lado, ao limitar-se ao ensino elementar e restringir-se, no melhor dos casos, ao programa reduzido da escola de cinco anos, essa escola estabelecia um limite do desenvolvimento e colocava em dúvida a possibilidade do ensino posterior e da adaptação da criança. Por outro lado, essa escola baseava-se em um enfoque não diferenciado do atraso mental. Ela não distinguia os mínimos sintomas complexos dentro do próprio atraso mental em dada criança e, por isso, o tratamento pedagógico das crianças o estruturava como um todo homogêneo único, sem diferenciar as ligações mais afastadas e mais débeis que, em primeiro lugar, poderiam ser removidas e eliminadas.

O desenvolvimento real do problema do ensino geral obrigatório e do politecnismo com respeito às crianças com atraso mental deve constituir o tema de uma investigação especial. Considero que agora é possível e necessário limitar-se à indicação de que as conclusões, feitas de forma geral e que, do ponto de vista teórico, reestruturam o enfoque pedagógico tradicional da criança com atraso mental, estão relacionadas muito estreitamente com as tarefas concretas que a escola tem diante si na atualidade. Entretanto, realizar essa vinculação é tarefa de uma investigação especial que não me é possível desenvolver sozinho.

[113] Lewis Terman (1887-1956), psicólogo e pedagogo norte-americano, autor da variante fundamental norte-americana dos testes de Binet-Simon, destinada ao estudo da capacidade mental.

Desse modo, é o princípio da compensação o único princípio que determina a peculiaridade e as regularidades fundamentais do desenvolvimento da criança com atraso mental? Não, esse não é o único, mas um dos muitos princípios e, sem dúvida, sua valoração total e multilateral e seu desenvolvimento completo são possíveis somente em uma série e em um sistema de outros momentos que caracterizam o desenvolvimento em geral. Pergunto: esse é o princípio fundamental e determinante? Depende do que se trata. Se se trata, como mencionei na introdução, de um ponto de vista determinado, isto é, acerca de deslocar a orientação vital da pesquisa a uma orientação positiva, então o problema do método de compensação tem uma importância determinante. E, desse ponto de vista, o princípio da compensação requer a delimitação dos momentos subjetivo-psicológicos, o que já foi dito e sobre o que é preciso falar mais adiante, ao estudar a fundo os problemas relacionados com essa questão.

É esse um princípio organizativo determinante no trabalho? É claro que não. É um momento que indica o caráter do desenvolvimento e a categoria dos processos da criança com atraso mental, que tem certas regularidades, um curso e um destino peculiares. Isso significa que o estudo dos processos de compensação é uma tarefa imediata da pedagogia? Já destaquei que esses processos, por si mesmos, podem ser tanto o fundamento para a nivelação quanto a fonte de uma série de sintomas patológicos novos. Por isso, penso que esse princípio, em seu aspecto geral, é uma forma carente de conteúdo. Quando falamos da pedagogia e dos processos de trabalho, tomados no aspecto do politecnismo, isso converte-se no princípio principal e fundamental de todo o trabalho educativo. Porém, pode-se afirmar que o desenvolvimento da criança com atraso mental está determinado apenas pelos processos de compensação? O problema não pode ser formulado dessa maneira. É importante esclarecer o que proporciona um ponto de apoio para o desenvolvimento multilateral da criança. Parece-me que a tarefa, totalmente determinada, da distinção, da revelação e da análise dos processos no próprio desenvolvimento infantil deve ser o ponto de apoio sobre o qual se deve trabalhar para educar as crianças com atraso mental na escola politécnica.

Ao descrever como ocorre a substituição de umas funções por outras, assinalei que temos de trabalhar com processos gerais iminentes da utilização máxima de todas as possibilidades. Se essa via inevitável do desenvolvimento é utilizada, em amplo grau, pelas crianças com atraso

mental, nesse caso, essa via do desenvolvimento é necessária, e não é utópico considerar se o ensino politécnico é acessível para a criança com atraso mental e se esta tem possibilidades de receber esse ensino.

Ao afirmar que a orientação antiga da pedagogia terapêutica para o treinamento das funções, principalmente elementares, deve ser substituída pelo desenvolvimento intelectual das funções superiores por causa de seu alto potencial de educação, o que se teve em conta foram as elevadas exigências que se estabelecem à educação politécnica.

Se surge o temor de que é necessário dar ênfase e fundar esperanças no desenvolvimento das funções superiores à custa das funções elementares, cabe perguntar: que resultado obteve a escola quando seguiu exclusivamente a linha do treinamento dos processos elementares, supondo que apenas nessa esfera a criança é capaz de desenvolver-se? Vale a pena mencionar o dogma da visualização, que se estabelece porque a criança com atraso mental está pouco apta ao desenvolvimento do pensamento abstrato e, devido a isso, manifesta a tendência ao pensamento representativo e concreto. Devemos educar, como fez a antiga escola tradicional, somente com a visualização, isto é, seguir a linha do menor esforço devido ao fato de que a criança com atraso mental alcança pouco êxito na esfera abstrata? Devemos dirigir toda nossa atenção ao descobrimento e à superação do defeito onde é mais difícil.

Os resultados das pesquisas dos últimos dez anos e a aplicação do método sensório-motor de Maria Montessori demonstraram que, inclusive naqueles pontos em que, na criança normal e naquela com atraso mental, realizou-se o treinamento das funções elementares, seu desenvolvimento realiza-se por causa das superiores; quando, como resultado do treinamento, eleva-se a sensibilidade do olfato, surge, na criança, uma atitude mais atenta, uma análise mais cuidadosa.

2

Na vida de nossa escola auxiliar (para as crianças com atraso mental), o novo curso escolar (1927) será, em certo sentido, crítico: a direção central da educação social e do ensino politécnico das crianças, do Comissariado de Instrução Pública da RSFSR, publicou os programas da escola auxiliar, elaborados sobre a base da última redação dos programas

do Conselho Científico Estatal (GOST), para as escolas primárias urbanas. Concluiu-se um trabalho de muitos anos dirigido a aproximar a escola geral e a escola especial, ou, falando com mais exatidão, a introduzir na escola especial os princípios gerais de nossa educação social e a reorganizar esta última sobre a base desses princípios. Essa tarefa, de grande importância prática e de princípio, foi solucionada pelos programas que incorporam a escola auxiliar ao curso de criação pedagógica geral: "Os objetivos e as tarefas gerais que têm ante si a escola laboral única são, ao mesmo tempo, os objetivos e as tarefas da escola auxiliar" (Programas da Escola Auxiliar, 1927, p. 7). Essa formulação oferece, com absoluta precisão, uma resposta à questão relativa ao caráter da escola auxiliar. Os princípios gerais da elaboração do programa são os mesmos dos programas da escola normal. O objetivo mais imediato da escola auxiliar coincide com o objetivo mais imediato da escola geral primária, já que esta tende a educar as crianças ao coletivismo, "de formar os hábitos coletivistas, de formar os hábitos e conhecimentos mais necessários para a atividade laboral e para a vida cultural e de despertar nas crianças um vivo interesse pelo ambiente que as rodeia" (Programas da Escola Auxiliar, 1927, p. 7). Os programas merecem que se fale deles de um modo especial e detalhado.

Antes de mais nada, tratarei o problema da aproximação da escola especial à geral. Em muitos países, a tendência a essa aproximação já está clara. Ainda que as crianças com atraso mental estudem por um tempo mais prolongado, ainda que elas aprendam menos que as crianças normais e, por último, ainda que se lhes ensine de outra maneira, aplicando métodos e procedimentos especiais adaptados às particularidades de seu estado, elas devem estudar o mesmo que todas as demais crianças e devem receber a mesma preparação para a vida futura, para, depois, participarem dela, em certa medida, da mesma forma que as demais crianças. O argumento principal a favor de que, para a escola auxiliar, sejam propostas, em geral, as mesmas tarefas que se apresentam à normal é o fato estabelecido e comprovado da capacidade de trabalho da grande maioria de alunos (em torno de 90%) que concluíram a escola auxiliar. Eles podem participar no trabalho social e não só em suas formas inferiores, como as crianças com atraso mental profundo (as imbecis), mas também no trabalho industrial, agrícola e artesanal. Que outra educação pode-se ofertar a esses futuros construtores e trabalhadores que não seja a educação social geral que recebem todas as demais crianças no

país? É certo que os alunos da escola auxiliar devem ser levados aos fins gerais por outras vias, e nisso reside o sentido e a justificativa da existência da escola especial; nisso consiste toda sua peculiaridade.

Essa tendência encontrou sua expressão no ano de 1926, na Alemanha, onde foi apresentado o problema da troca do nome da escola auxiliar (*Hilfsschule*). As crianças e os pais viam no antigo nome algo ofensivo, pois o encaminhamento para essa escola colocava uma marca especial sobre a reputação da criança; ou seja, ninguém queria ir à "escola para imbecis": compreende-se o simples fato da permanência da criança nessa escola como um rebaixamento de sua posição social. Os partidários de Adler dizem que essa escola desenvolve na criança o *Minderwertigkeitsgefühl*, quer dizer, um sentimento de inferioridade, que se reflete de modo doentio no desenvolvimento geral. Propuseram-se novos nomes: escola pedagógica terapêutica, especial, medicinal-pedagógica. No entanto, até o momento, não foi encontrado um nome conveniente, provavelmente porque o problema não esteja apenas no nome, mas em toda a orientação pedagógica e social da escola auxiliar, para que não seja uma "escola para imbecis" e para que a educação oferecida por ela seja, não só pelo nome, uma educação social geral aplicada no país todo. Temos em conta a tentativa de dar uma imagem das relações entre os fenômenos fundamentais da vida (a natureza, o trabalho e a sociedade), de desenvolver uma concepção científica do mundo na criança com atraso mental e de formar nela, durante sua permanência na escola, uma atitude consciente diante da vida.

A escola auxiliar tradicional segue a linha da menor resistência, acomodando-se e adaptando-se ao atraso da criança: a criança com atraso chega a dominar, com enormes dificuldades, o pensamento abstrato; por isso, a escola exclui de seu material tudo o que exige o esforço do pensamento abstrato e fundamenta o ensino no caráter concreto e na visualização. O princípio do domínio absoluto da visualização sofre, atualmente, uma séria crise, análoga à crise pela qual passa esse mesmo princípio na escola geral. Na realidade, deve a escola seguir a linha da menor resistência e só adaptar-se ao atraso da criança? Não deve, pelo contrário, lutar contra o atraso, encaminhar o trabalho pela linha da maior resistência, isto é, em direção à superação das dificuldades no desenvolvimento da criança criadas pelo defeito? Eliasberg, que estudou a psicologia e a patologia da abstração, previne justamente contra o predomínio absoluto da visualização na escola

auxiliar. Ao operar exclusivamente com representações concretas e visuais, refreamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções, na conduta da criança, não podem ser substituídas por nenhum "procedimento visual". Precisamente porque a criança com atraso mental chega com dificuldade a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver essa habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola, em resumo, consiste não em adaptar-se ao defeito, mas em vencê-lo. A criança com atraso mental necessita, mais que a criança normal, que a escola desenvolva nela os gérmens do pensamento, pois, abandonada à própria sorte, ela não pode chegar a dominá-los. Nesse sentido, a tentativa de nossos programas de proporcionar à criança com atraso mental uma concepção científica do mundo, de revelar a ela as relações existentes entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de caráter não concreto e de formar nela, durante a aprendizagem escolar, uma atitude consciente ante toda a vida futura é, para a pedagogia terapêutica, uma experiência de importância histórica.

Sabe-se bem quais dificuldades representam, para a escola especial, o problema da cultura sensório-motora e da ortopedia técnica. A exercitação dos órgãos dos sentidos e dos movimentos da criança, na escola tradicional, converteu-se em um sistema de atividades artificiais, isoladas, desinteressantes para as crianças e, por isso, cansativas, uma espécie de lições de silêncio, de estudo dos odores, de diferenciação dos ruídos etc. Nossa escola e a estrangeira veem a solução na "dissolução" de todos esses exercícios no jogo, no trabalho e em outras atividades das crianças. Por exemplo, o cultivo de árvores frutíferas e a horta são um campo ilimitado para todas as exercitações possíveis da criança, para o desenvolvimento de seus sentidos e movimentos. As observações meteorológicas, a confecção de barômetros e termômetros, a familiarização com a física elementar, o estudo da vida das plantas e dos animais, algumas noções de ciências naturais, a modelagem de formas animais e vegetais, assim como a utilização dos instrumentos de trabalho, tudo isso pode ser concentrado, como ao redor de um eixo, em torno do trabalho na horta e no jardim; os exercícios sensório-motores incorporados a esse atrativo trabalho perdem seu caráter artificial e pesado para as crianças.

A infância difícil[114]

A psicologia da criança difícil constitui-se em um dos problemas mais atuais estudados a partir de diferentes pontos de vista, pois os conceitos de *criança difícil* e de *criança difícil de educar* são muito amplos. Aqui, encontramo-nos realmente com as categorias de crianças que diferem profundamente umas das outras e estão unidas apenas por uma particularidade negativa: todas elas apresentam dificuldades no aspecto educacional. É por isso que os termos "criança difícil" ou "criança difícil de educar" não são termos científicos que tenham algum conteúdo psicológico ou pedagógico determinado. Essa designação geral de grupos de crianças, diferentes umas das outras, é uma designação prévia estabelecida para a conveniência prática.

O estudo científico dessas formas de desenvolvimento infantil ainda não avançou o suficiente para que pudéssemos dispor de definições mais precisas. Em particular, nos últimos tempos, assinala-se claramente que o problema da educação difícil não deve ser limitado apenas à idade das crianças. Na realidade, na conduta de pessoas adultas, confrontamo-nos frequentemente com dificuldades de comportamento análogas às dificuldades apresentadas pelas crianças, e se não podemos chamar os adultos de pessoas difíceis de educar, porque não os educamos, mesmo assim, essas pessoas são difíceis. Ao tratar de esclarecer esse conceito, remetemo-nos ao caso em que as pessoas adultas revelaram ser difíceis na família e no trabalho social ou de produção. Foi possível assinalar concretamente que, neles, os aspectos psicológicos apresentavam manifestações de dificuldade e outras particularidades da mesma forma que nas crianças. Em outras palavras, trata-se das formas do caráter ou do grau das capacidades da pessoa que, em seu processo de adaptação social, atividade e conduta, levaram-na a uma série de dificuldades e defeitos. O problema amplia-se cada vez mais, e os psicólogos mais importantes da América que trabalham nesse campo propõem separá-lo em uma esfera especial do conhecimento da psicologia, que, anteriormente, era denominada "mediania psicológica", tendo em conta, nesse caso, não os transtornos da atividade nervosa que tomam as

[114] Trata-se do estenograma da conferência de 4 de março de 1928. Do arquivo pessoal de Vigotski. Publicado pela primeira vez.

formas neuropatológicas ou psicopatológicas, mas os que, estando dentro dos limites da norma, apresentam, no entanto, dificuldades muito sérias que impedem o processo correto da educação, da atividade social de trabalho e da vida privada e familiar da pessoa.

Levando em conta a singular complexidade e a amplitude dessa temática, permitam-me debruçar sobre apenas dois pontos fundamentais que têm uma importância central. São estes: o problema da formação do caráter da criança e o problema das capacidades infantis, porque as crianças difíceis, em sua grande maioria, apresentam complexidades, sobretudo no aspecto relativo a essas duas esferas. Diante de nós, temos, geralmente, uma criança difícil de ensinar em consequência de uma diminuição de suas capacidades, ou uma criança difícil de educar como resultado de alguma orientação em sua conduta e traços de caráter que trazem a ela dificuldades ao convívio social. Com ela, é difícil dar-se bem, pois não é subordinada à disciplina escolar etc. Voltaremos ao problema da natureza difícil ou ao problema da formação do caráter da criança.

1

Nos últimos tempos, o problema do caráter na psicologia foi submetido a uma revisão. Não se inclui, em minha tarefa, abordar completamente esse problema; interessa-me somente o aspecto que está relacionado com o problema da criança difícil de educar.

Nos estudos atuais sobre o caráter, os pesquisadores realizam um trabalho em duas direções opostas. Alguns psicólogos investigam o fundamento biológico do que denominamos caráter humano ou, falando de um modo mais correto, do temperamento humano de orientação. Eles estudam as inter-relações dos sistemas orgânicos que se correlacionam com um ou outro tipo de conduta. Como exemplo mais vivo da investigação, cuja base está relacionada com o conhecimento do corpo humano, pode servir o estudo conhecido e realizado por Kretschmer. Outros pesquisadores investigam, no caráter, não tanto o fundamento biológico orgânico, mas seu desenvolvimento nas diferentes condições sociais do meio social onde a criança tem de formar seu caráter. Em outras palavras, esses pesquisadores estudam o caráter, em todo o sentido da palavra, e não o temperamento. Levam em consideração não tanto as orientações na conduta do homem,

que se originam devido ao caráter hereditário, mas as que se formam sobre a base das capacidades hereditárias no processo da educação, do desenvolvimento e da adaptação da criança a um ou a outro meio. Precisamente as pesquisas de segunda ordem apresentam maior interesse, pois, como trato de demonstrar, elas aproximam-se muito do problema da formação, na criança difícil, do caráter, ou dos desvios em seu caráter.

Permitir-me-ei começar pelo exemplo concreto que esclarecerá como os psicólogos atuais tendem a descrever a formação de alguns traços de caráter e de uma ou outra orientação na conduta da pessoa. Suponhamos que temos, diante de nós, uma criança com um defeito da audição, por uma causa qualquer. Pode-se imaginar com facilidade que essa criança sentirá uma série de dificuldades para adaptar-se ao meio que a circunda. As demais crianças a deixarão em segundo plano durante os jogos; ela ficará para trás nos passeios, ficará separada e não participará ativamente das festas ou da conversa das crianças. Em resumo, a criança que possui uma redução na audição, devido a um simples defeito orgânico, será colocada em uma posição social inferior à das demais crianças. Quiséramos dizer que essa criança, no processo de adaptação ao meio social, irá se deparar com mais obstáculos que uma criança normal. Como essa circunstância influencia a formação do caráter da criança?

O desenvolvimento do caráter da criança seguirá duas linhas fundamentais: a deficiência na audição trará a ela diversos obstáculos, e penso que, por esse fato, ela buscará a perfeição aumentando sua perspicácia, a atenção, o desejo de saber e a desconfiança em relação aos que a rodeiam; é possível que, nela, forme-se uma série de traços a mais, cuja manifestação pode ser compreendida, se prestarmos atenção ao fato de que essas particularidades do caráter são uma reação da criança diante das dificuldades que enfrenta no caminho. A criança, por causa de seu defeito, que se converteu em objeto de zombaria por parte dos companheiros, formará em si um elevado receio, o desejo de saber e uma grande atenção, e toda essa complexa superestrutura psicológica, ou seja, o complexo sistema de disposições e de métodos de ação, pode ser entendida por nós como uma reação, como uma resposta às dificuldades que ela encontra durante o processo de adaptação ao meio que a circunda.

Podemos destacar três tipos fundamentais dessa formação reativa por parte da criança. Um deles é conhecido em relação com a psiquiatria, e, na medicina, denominam-no delírio dos hipoacústicos. Esse grupo diferencia-se tanto dos demais que os psiquiatras os distinguiram há muito tempo. Nas pessoas hipoacústicas, começam a surgir formações reativas sobre as quais abordei. Na pessoa que começa a ficar surda, desenvolve-se o receio, a descrença, a suspeita, e ela sempre está em alerta. Cada palavra das pessoas que a rodeiam dá-lhe motivo para um forte alarme. Parece-lhe que as pessoas estão ideando algo negativo contra ela. Perde o sono, começa a sentir medo de que a matem, está sempre imaginando que alguém conspira contra ela, e cada novo rosto parece-lhe suspeito. Em resumo, nela, apresenta-se o delírio de perseguição.

Esses traços de caráter serão iguais, em termos da natureza psicológica, aos traços pelos quais comecei? Suponho que essa formação apareça em resposta à dificuldade da adaptação ao meio. Se a deficiência da audição não limitasse a pessoa no ambiente circundante e as relações normais com as pessoas a seu redor fossem mantidas, nenhum comportamento especial ocorreria. Embora tenhamos o direito de dizer que aqui há uma formação de reação, o receio e o estado de alerta são a orientação de conduta, o modo conhecido de atuar em relação ao meio circundante, o modo de agir em resposta às dificuldades com as quais a pessoa se depara. Porém, essa é uma falsa orientação, que não parte da realidade, já que as pessoas próximas a ela não lhe desejam mal em absoluto. E as formas de conduta que se manifestarão em nosso paciente em resposta às dificuldades não as superam efetivamente. As próprias dificuldades surgiram por causa das ideias que se afastam da realidade, e o paciente luta contra essas visões com meios imaginários. Os psicólogos atuais propõem denominar falsa compensação a esse sistema de formação de uns ou outros traços de caráter. Dizem que essa orientação de alerta, da desconfiança e da suspeita surgiu como uma compensação, quando o homem tenta defender-se das dificuldades que se lhe apresentam. Se nos voltarmos para o exemplo pelo qual comecei, também duas linhas opostas de desenvolvimento de caráter são possíveis para o hipoacústico. A primeira (podemos chamá-la compensação real) surge em resposta às dificuldades levadas em conta de uma maneira mais ou menos real. Assim, se a criança forma em si uma elevada perspicácia, o espírito de observação, o desejo de conhecimento, a atenção e a sagacidade,

e aprende a reconhecer, por características confusas, o que outras crianças reconhecem pela percepção auditiva, ela não abandonará o ponto de vigilância para não deixar escapar nada, porque ela parte do cálculo real das dificuldades. Isso também é chamado compensação real. Já falamos sobre a falsa compensação.

Finalmente, falaremos sobre a última formação do caráter. Ela pode adquirir as mais diversas formas. Aqui, não encontramos os dois tipos destacados de compensação (delirante e real). O terceiro tipo é o mais difícil de determinar; é muito diversificado e, como não representa nenhuma unidade externa, seria difícil designá-lo com uma palavra. Porém, veremos com um exemplo em que consiste. Imagine-se que a criança sente certa fraqueza. Essa fraqueza pode tornar-se uma força sob certas condições. A criança pode encobrir-se com sua fraqueza. Ela é fraca, ouve mal, e isso diminui sua responsabilidade em lidar com outras crianças e torna as outras pessoas mais atentas a ela. A criança começa a cultivar a própria doença, pois isso lhe dá o direito de exigir que lhe seja dada mais atenção. De um modo indireto, ela se recompensa com as dificuldades experimentadas. Os adultos sabem que vantagens envolve em si a doença quando a responsabilidade das crianças é reduzida, e elas podem colocar-se em uma posição excepcional. Em particular, as crianças usam isso bem na família, quando, devido à doença, a criança imediatamente ocupa o centro das atenções de todos os que a rodeiam. Esse delírio de doença ou ocultação com sua fraqueza constitui o terceiro tipo de compensação, sobre o qual é difícil dizer se é real ou não. A compensação é real porque a criança recebe benefícios conhecidos, e é falsa porque ela não se liberta das dificuldades, mas, ao contrário, aumenta-as mais. Temos em mente que isso torna o defeito mais pesado para a criança. Quando a audição é testada, ela tende a mostrar um grau muito maior do problema do que tem na realidade, porque, para ela, isso é mais ou menos benéfico.

No entanto, podem surgir reações de outro caráter. A criança pode compensar as dificuldades com ações agressivas como resposta, em relação ao ambiente social em que se encontra (no meio de crianças, dos pais, da escola). Em outras palavras, a criança pode seguir a via da compensação, mas de outro tipo. Permitam-me demonstrar, com um exemplo concreto, essa mesma criança com deficiência auditiva. Pode apresentar alta irritabilidade, obstinação, agressividade com respeito às outras crianças, e tentar eliminar,

por vias práticas, aquilo de que seu defeito lhe priva. A criança que, como resultado da perda auditiva, ocupa o último lugar nos jogos tentará desempenhar um papel mais importante. Ela sempre se inclinará para crianças de idade mais jovem. Essa compensação é muito peculiar. Aqui são formados traços de caráter, o que chamaríamos convencionalmente sede de poder, tendência em direção ao "absolutismo", teimosia, isto é, a aspiração de sair-se indispensavelmente, embora o que foi proposto não tenha absolutamente nenhuma relação com o que ela quer fazer. O que une este último caso do desenvolvimento do caráter infantil com o anterior, quando a criança evita a doença ou cultiva sua fraqueza? Até certo ponto, essa compensação é real, porque a criança alcança por outras vias aquilo de que o defeito a priva, e, ao mesmo tempo, é falsa, porque, no grupo das crianças, por meio de teimosia e força, ela atinge o desejado, mas não supera efetivamente as dificuldades que possui diante de si.

Com base nesses exemplos, podemos dizer que o desenvolvimento do caráter infantil baseia-se no mecanismo de reação da compensação, ou seja, da reação de tentar superar as dificuldades que se apresentam para a criança. Essa reação pode ocorrer de três maneiras diferentes: os tipos real e falsa ou meio de compensação, sobre os quais falamos. Nos exemplos mostrados, pode ser visto, de um modo absolutamente claro, que entramos na esfera da psicologia da criança difícil de educar, porque, mesmo no caso de compensação real, encontrar-se-ão enormes dificuldades na educação do caráter infantil: a criança que formou em si uma elevada perspicácia e outras qualidades positivas também formará defeitos sob a influência dos aspectos não compensados nela, para superar a desvantagem da posição real acarretada por seu sofrimento. Isso será adverso e, em um grau considerável, será um processo desfavorável; não pode ser chamado de patogênico, porque leva à saúde, mas também não pode ser chamado de saudável, porque realiza-se de forma patogênica.

Quando a criança encontra as dificuldades no mesmo meio, ela depara-se com os fenômenos inevitáveis e que influenciam a formação de seu caráter. Forma-se, então, uma criança com caráter contraditório, em que as qualidades espirituais mesclam-se, e nunca se pode dizer ao certo o que acontece com ela, mas apenas comentar: "Eu não sei o dizer, tem sido um renitente, não se conseguiu chegar a um acordo com ele e agora ele não se aprecia". Ou, pelo contrário: "Tem sido bom e agora é impossível concordar com ele".

Se vocês analisarem outros casos da compensação, terão diante de si uma criança difícil em todos os sentidos da palavra; ou seja, terão diante de si as características do caráter com que os pedagogos têm de lutar de um modo prolongado e que impedem a formação normal das orientações de que necessitamos.

2

Falarei brevemente sobre quais métodos de influência recomenda essa compreensão psicológica das dificuldades do caráter da criança. Esse novo sistema de educação da criança difícil não foi formulado em lugar algum, não se disse a última palavra, não se converteu em um sistema elaborado em nenhum lugar, e são feitas tentativas em diferentes países, incluindo o nosso. Gostaria apenas de ilustrar o princípio pedagógico que deve constituir a base da educação dessa criança. O pedagogo vienense Fridman chama esse princípio "a dialética metodológica", isto é, a abordagem pela qual se deve fazer algo inverso do objetivo direto, com o fim de obter o resultado necessário. Fridman fala sobre a criança excitável no aspecto dos nervos, que, com ataques nervosos, pode manter sob ameaça e subordinar todos aqueles a seu redor. Durante as aulas, ele corre até a janela e, com a mala da escola, grita alto: "Vou jogá-la pela janela". A professora diz: "Faça o que quiser", e a criança para perplexa, porque, como explica essa professora, ela aparentemente cede à criança, com o fim de predominar sobre ela para tomar a ofensiva. A professora entende que o pequeno quer jogar a mala pela janela não porque está aborrecido pelas aulas, mas porque quer assustá-la. Com sua resposta, aparentemente cedendo à criança, a professora imediatamente corta, de forma radical, essa reação e, portanto, coloca-o em uma situação difícil. E todos os tipos de exemplos educacionais, assim como qualquer processo semelhante, estão calculados, compreendendo as raízes psicológicas de qualquer reação ou orientação da criança para adaptar-se aparentemente a seu defeito e, em seguida, triunfar sobre ela, isto é, ceder ante ela para tomar a ofensiva. Fridman chama esse princípio "a dialética metodológica"; nós o aplicamos em todos os lugares onde nos recusamos a conter, por meio da opressão direta, alguma reação da criança.

Se começarmos a entender as causas que provocam uma ou outra dificuldade, se começarmos a fustigar a raiz e não o fenômeno e as dificuldades que conduziram aos traços negativos do caráter e usarmos os defeitos para convertê-los em traços positivos de caráter, esse conjunto de ações será chamado princípio da dialética metodológica. Por exemplo, no grupo escolar, há uma criança desorganizadora que impede outras crianças de trabalhar e altera a disciplina. Vocês tentam influenciar essa criança da seguinte maneira: propõem-lhe o papel de organizador, fazem dela um líder de grupo, e, no coletivo, haverá relativo bem-estar. Relativo, porque esse processo é muito perigoso se não conquistar esse chefe em tempo hábil. No entanto, como expressa Fridman, é melhor colocar o ladrão para cuidar de teu celeiro. Mas, se a criança aspira a ocupar determinada posição no grupo e expressa isso em uma interrupção de aulas, e vocês não o colocarem nessa posição, então, esse sentimento dela encontrará uma saída. Se vocês chegarem a entender sua teimosia como um autocrata, ela seguirá o caminho que for conveniente para vocês. Nesse caso, vocês obterão a mudança de direção da criança ou a transformação de sua debilidade, de seus traços negativos, e mais, em certa força, o que pode levar à formação de características positivas do caráter.

No final do primeiro problema, gostaria de indicar que grande interesse psicológico desperta a criança difícil; que coisas positivas ou negativas estão interligadas aqui; como uma contradição domina a outra e como as mesmas dificuldades nas quais a criança tropeça podem contribuir para a formação de aspectos negativos e positivos do caráter.

Uma antiga observação estabelece que as crianças difíceis frequentemente são crianças dotadas de capacidades, embora, nesses casos, deparemo-nos com a mentira da criança, a teimosia etc. É difícil admitir que toda essa energia psicológica, toda essa orientação do comportamento não poderia ser desviada de um ou outro caminho de desenvolvimento e redirecionada por outros meios. Não posso dizer que esse problema seja muito difícil e que baste uma resolução teórica para que tudo se modifique na prática e encontre-se algum meio, quando todo desenvolvimento da criança seja orientado imediatamente da esquerda para a direita e vice-versa. Na verdade, esse problema é infinitamente difícil, porque, se o desenvolvimento tem ocorrido por via incorreta, então, toda uma série de forças orgânicas e externas e de circunstâncias, incluindo as casuais, contribuem para que o desenvolvimento ocorra precisamente nesse

sentido. Direcionar o desenvolvimento para um objetivo mais abrangente é complexo e difícil. Para isso, é necessária uma influência profundamente abrangente. Mais ou menos, os meios externos são frequentemente muito eficazes quando se trata da criança que não opõe grande resistência. Porém, todos esses meios, maravilhosos em si mesmos, são impotentes quando vocês deparam-se com uma resistência tremendamente oposta por parte da criança. E essa resistência é realmente uma grande força, porque a criança é obstinada não porque ela queira, mas porque as causas conhecidas que determinam o desenvolvimento de seu caráter, desde o início, originaram essa teimosia. Reeducar essa criança é uma tarefa muito complexa, que requer longo tempo; ao abordá-la, começamos a encontrar praticamente apenas os procedimentos mais gerais.

3

Deixe-me referir ao outro problema da psicologia que está intimamente relacionado à educação difícil: o problema das capacidades. Há crianças que têm uma dificuldade no aspecto da educação por causa de uns ou outros defeitos de caráter, mas há outro grupo de crianças que têm dificuldades no aspecto da aprendizagem devido a uns ou outros defeitos das habilidades, ou seja, à insuficiência do fundo geral de desenvolvimento psicológico, o que impede a criança de aprender na escola e adquirir os conhecimentos que adquirem as demais crianças. Agora, tomo as questões somente na perspectiva das características amplas e omito casos mistos, porque a criança difícil de ensinar também pode ser uma criança que tem dificuldade para aprender. Omito os casos limítrofes e aqueles que não estão de acordo com as rubricas assinaladas. O problema das capacidades também está sujeito a uma revisão, mas muito mais profunda que o problema de caráter. Se, na teoria sobre o caráter, vemos a continuação das linhas principais, conhecidas desde a época da psicologia antiga, ou seja, da teoria que vincula o caráter às particularidades do organismo, ou às condições sociais de educação, no problema atual das habilidades psicológicas, realiza-se uma mudança no pleno sentido dessa palavra.

É muito difícil expor o problema das capacidades de maneira sistemática. Mais uma vez, permito-me, como na questão do caráter, lidar com apenas um aspecto do problema. A questão da unidade ou pluralidade de aptidões tem uma relação direta com o problema da educação e do

desenvolvimento da criança que aprende com dificuldade. Essa questão consiste no seguinte: se a capacidade representa um aspecto homogêneo, íntegro e único em seu gênero, um fator ou uma função, ou se, sob esse mesmo nome, ocultam-se muitas formas. Esse problema passou por muitas facetas, e, na história da teoria das aptidões, encontraram-se poucos capítulos amplos como este.

Irei me referir ao ângulo do problema das aptidões que está diretamente relacionado ao problema da criança difícil. Todas as pesquisas psicológicas mostram que a aptidão não é uma função integral, mas uma série de diferentes funções e fatores que estão unidos em um todo. Em dependência disso, encontra-se nossa ideia sobre aptidão como uma função formalizada. Em particular, a definição de "infância mental fraca" demonstra que nossa ideia sobre aptidão não é suficientemente precisa. Denominamos criança "débil mental" aquela que possui qualidades negativas. Referimo-nos a qualquer criança que se adapte com dificuldade à disciplina e tenha dificuldade em aprender na escola como uma criança que aprende com dificuldade. Se certa função foi medida – digamos, a atenção – e, nesse caso, verificou-se que, na criança com atraso mental, ela se apresenta menor que na criança normal, diz-se o que falta a essa criança, mas não o que ela tem.

Descobriu-se que as crianças que têm as mesmas funções alteradas têm diferentes possibilidades complementares em relação às crianças normais. Lipmann, quando afirma que não deve haver nenhum psicólogo que se decida a definir a criança débil mental simplesmente como um débil mental, tem toda a razão. O psicólogo não deve fazer isso, da mesma maneira que o médico atual não pode definir o enfermo pelo grau de sua enfermidade. Quando se leva uma criança ao médico, ele determina não apenas os aspectos negativos, mas também os positivos de sua saúde, que compensam sua essência física. Do mesmo modo, também o psicólogo deve diferenciar o atraso infantil e analisar em que consiste.

Indicarei as formas fundamentais das combinações do atraso e do desenvolvimento das crianças que têm sido estudadas pelos psicólogos atuais. Devo especificar que o tema não se esgota em absoluto com as formas das quais falarei. Os especialistas devem mostrar que complexidade alcança atualmente o problema da psicologia da criança com atraso mental e quão difícil resulta solucioná-lo somente com a indicação do que falta a determinada criança com atraso mental.

Ao tratar desse problema, primeiramente, é preciso dizer da enorme importância que tem a diferenciação da forma da insuficiência motora infantil. Diferentes autores começaram a observar essa forma peculiar de atraso infantil, a qual denominamos de diferentes maneiras: debilidade mental e motora, idiotice motora. Porém, qualquer que seja seu nome, sua essência é evidentemente a mesma. Temos, diante de nós, uma criança que não apresenta uma doença grave evidente do aparelho locomotor; sem dúvida, essa criança manifesta um atraso no caráter dos movimentos, que se pode investigar por duas vias diferentes: utilizando-se a escala elaborada, marcar quais tipos de movimentos atrasam-se aos seis, sete, oito e dez anos e determinar o atraso aos dois ou três anos e mais, ou comparar com a escala de Rossolimo nos aspectos da capacidade intelectual, e expor que, na criança, é deficiente a coordenação das mãos direita e esquerda, já que a criança combina com dificuldade os movimentos das mãos etc. Rompeu-se a antiga ideia de que o atraso pode ser intelectual ou motor. Com muita frequência, o atraso motor não segue acompanhado do atraso intelectual e, vice-versa, o atraso intelectual não segue acompanhado indispensavelmente do motor.

A última investigação de Krüdelen[115], na Alemanha, demonstrou que a maioria das crianças com debilidades mentais possuem uma capacidade motora que não é inferior a sua idade. Esse fato adquire uma enorme importância de princípio, tanto para a teoria do atraso infantil como para o trabalho prático com as crianças. Se duas ligações do desenvolvimento podem ter lugar independentemente um do outro, está claro que a própria palavra "atraso" requer uma subdivisão posterior. Isso em primeiro lugar, e, em segundo lugar, como demonstrou a pesquisa, um elo do desenvolvimento com respeito ao outro pode representar a ligação central da compensação; quer dizer, pode-se reforçar na criança o que ela possui. A depender das circunstâncias, a criança se desenvolverá internamente no aspecto motor, ou, pelo contrário, nela, aumentarão as possibilidades cognitivas e o aspecto intelectual do desenvolvimento. Esse é um fato que, para a teoria psicológica das aptidões, tem uma enorme importância. O fato comprovado em um grande número de pessoas

[115] Krüdelen (?), psicólogo e defectólogo alemão. Vigotski cita os dados de suas pesquisas ao analisar a correlação do atraso intelectual e motor nas crianças com o atraso mental débil. Segundo os dados de Krüdelen, o grau da capacidade motora nas crianças com atraso mental débil pode ser inferior à norma. Esse fato – considera Vigotski – é muito importante do ponto de vista do processo de compensação.

apoiaria o postulado de que a tendência para o desenvolvimento elevado em algumas áreas supõe a possibilidade de sua deficiência em outras áreas onde a criança encontra dificuldades. Esse fato é confirmado estatisticamente. Mas, se aqui não tivéramos nada a ver com determinadas magnitudes matemáticas, a importância psicológica do fato destacado não se reduz absolutamente por isso; é importante que seja possível essa correlação e que o desenvolvimento motor nas crianças com atraso mental conduza a resultados positivos. Precisamente sobre essa base podemos explicar por que 90% das crianças que não estão aptas para receber ensino na escola geral podem realizar o trabalho não tão elementar como o dos imbecis e participar de formas mais complexas de trabalho.

O próprio atraso intelectual também é diferente. Desse modo, fala-se sobre o atraso intelectual leve. Aqui, o próprio atraso e sua compensação podem ter lugar de um modo independente um do outro e, inclusive, converter-se na antítese, até tal ponto que um elo representa a compensação do outro elo deteriorado. Isso se chamará intelecto prático.

Convencionalmente, os psicólogos atuais chamam o intelecto prático de capacidade do animal ou da criança para a ação racional. A pesquisa de Köhler, realizada com macacos, demonstrou que a capacidade para a ação racional não está necessariamente relacionada à capacidade para o raciocínio. As observações demonstram que a criança que, no aspecto teórico, parece ser profundamente atrasada, no aspecto do intelecto prático, da ação prática, mostra estar consideravelmente adiantada. Na área da ação prática racional, ela avançou muito mais que no desenvolvimento teórico. Lipmann aplicou a metodologia de Köhler à pesquisa dos imbecis e constatou que, no caso de um profundo atraso intelectual, seu intelecto prático mostrou ser consideravelmente superior ao intelectual; o grupo inteiro dessas crianças demonstrou estar apto para a ação racional. Lipmann realizou um experimento sumamente interessante: propôs às pessoas submetidas ao experimento a mesma tarefa, a qual deviam realizar a princípio de modo prático e, em seguida, teoricamente. A tarefa consistiu em retirar um objeto de um suporte que balançava. Quando a pessoa submetida ao experimento aproximou-se do objeto e tentou alcançá-lo, o resultado foi um, e quando começou a justificar, o caráter dos argumentos foi outro. A pessoa submetida ao experimento não pôde armar o quebra-cabeça teoricamente, mas, na prática, ela o armou de

um modo admirável. O estudo do intelecto das crianças com atraso mental já demonstrou, há muito tempo, que, com grande frequência, na prática, a criança é normalmente muito mais preparada que na teoria, e que ela pode atuar racionalmente e "pensar" muito melhor com as mãos que com a cabeça. Algumas pesquisas demonstraram que o intelecto prático e o teórico podem se encontrar em razão inversa um com relação ao outro. Precisamente devido à deficiência do pensamento abstrato, o intelecto prático desenvolve-se de modo intenso na criança, e vice-versa.

Esclarecerei isso com respeito ao desenvolvimento cultural. Tanto o desenvolvimento cultural quanto o intelecto prático estão relacionados com a utilização dos procedimentos culturais do pensamento, particularmente do pensamento verbal. Nos últimos tempos, diferenciou-se a forma do pensamento infantil. Isso coloca luz sobre o problema do desenvolvimento cultural, quer dizer, o *caráter primitivo infantil*, como um grau do desenvolvimento cultural mínimo da criança. Permitam-me expor um exemplo do caráter primitivo infantil que tomo de Petrova, que pesquisou esse fenômeno na clínica de Gurievich. Submeteu-se à pesquisa uma menina profundamente atrasada nas reações de adaptação. Ela esteve em muitas instituições infantis, de onde foi enviada ao hospital psiquiátrico por suspeitar-se de que padecia de enfermidade psíquica; no hospital, não detectaram a enfermidade psíquica, e a criança foi submetida a uma investigação na clínica de Gurievich. A menina era uma pequena tártara que, na infância precoce, trocou o idioma não consolidado por outro. Aprendeu a compreender as pessoas que falavam outro idioma, mas não estava habituada absolutamente a pensar nesse idioma. A menina não se acostumou à possibilidade de fazer alguma dedução sobre a base de algumas palavras. O psicólogo propôs uma série de tarefas mentais, apresentando-as, em alguns casos, de forma prática, e em outros, de forma verbal. Nas tarefas práticas, a menina obteve resultados positivos. Nas tarefas verbais, ela reagiu com incompreensão total e inabilidade para pensar. Por exemplo, foi dito a essa menina: "Minha tia é mais alta que eu e meu tio é mais alto que minha tia. Meu tio é mais alto que eu ou não? A menina responde: Não sei. Como eu posso dizer se um tio é mais alto quando eu nunca o vi?". E responde a todas as perguntas da mesma maneira: como não viu com seus próprios olhos, não pode dizer nada. Não se imagina que, sobre a base de dois postulados verbais, pode-se deduzir

claramente um terceiro postulado. Isso é impossível para ela. A menina apresenta um atraso no desenvolvimento cultural, no desenvolvimento do pensamento verbal, mas não é uma criança com atraso mental débil, ainda que aparente isso externamente: ela raciocina mal, dá respostas absurdas, nega-se a realizar a operação mental simples, mas cometeríamos um grave erro se pensássemos que a menina não sabe fazer uma dedução baseando-se em dados práticos.

Resumirei esse problema: na esfera da compreensão das aptidões infantis e dos aspectos negativos, como o são a capacidade de aprendizagem difícil da criança e a anormalidade, tem lugar agora uma revisão profunda das velhas ideias. A ideia antiga sobre as aptidões como uma função única é eliminada, e, em seu lugar, aparece uma nova afirmação da complexidade relativamente funcional de suas diferentes formas. Por isso, penso que é mais correto concluir esta conversa com indicação de qual investigação psicológica deve-se eleger ao estudar o atraso mental débil. Leva-se para consultar uma criança que, por suspeita dos pedagogos, tem atraso mental. Anteriormente, convencer-se-iam normalmente de que a criança não dá o que deveria dar e de que não se orienta nas condições (muito simples) circundantes, e o resultado estaria pronto. A primeira exigência que agora se estabelece na psicologia contemporânea consiste em que nunca se pode indicar somente o que é menos característico dessa criança, porque isso não demonstra absolutamente nada, ainda de modo decisivo, do que essa criança tem de positivo. Digamos, a criança não possui certos conhecimentos – não tem, por exemplo, uma ideia sobre o calendário –, mas não conhecemos de modo preciso o que ela domina. Agora, o estudo limita-se a que a caracterização da criança com atraso mental deve ser indispensavelmente dupla, de modo exatamente igual a como a medicina atual dá uma classificação dupla da tuberculose: por um lado, caracteriza a fase do desenvolvimento da doença, e por outro, indica o grau de compensação do processo. Os indicadores 1, 2 e 3 assinalam a gravidade da doença, e A, B e C, a compensação da enfermidade. Apenas a união dos dados fornece uma ideia completa da doença da pessoa, porque, ainda que uma pessoa possa ter uma afecção maior, produzida pela doença, que outra, a compensação nela é maior. Uma pessoa pode ter a terceira fase da tuberculose, mas a compensação é tal que ela está apta para o trabalho e pode trabalhar bem, enquanto outra pode apresentar o processo de afecção

muito menor, mas a compensação é também menor, e o desenvolvimento da doença desempenhará um papel danoso.

Estudar somente um defeito na criança anormal ainda não demonstra nada ao psicólogo; deve-se indicar o grau de compensação desse defeito, mostrar quais linhas segue a criação das formas de conduta que se opõem ao defeito e que intenção tem a criança para compensar as dificuldades que enfrenta. Essa dupla caracterização tem se convertido, quase em todas as partes, em um fenômeno habitual na prática. De fato, temos, pelo menos, o caráter triplo dos defeitos e da compensação. Quem tem de investigar as crianças sabe com que frequência, na criança com atraso mental, uma outra função por si mesma – digamos, a memória – resulta ser bastante elevada, mas o infortúnio reside em que a habilidade para dominá-la é nula na criança. Do mesmo modo, ocorre também com respeito à menina primitiva sobre a qual se falou aqui. A menina raciocina de modo admirável. Seus argumentos contêm um silogismo total, mas a infalibilidade para incluí-los em certa cadeia oral de raciocínio a faz parecer uma menina com atraso mental profundo.

Com frequência, encontramos os tipos nos quais a base orgânica da memória, por si mesma, é muito elevada ou está desviada de um modo insignificante do nível médio, ou o supera, mas a habilidade para memorizar e utilizar essa aptidão para realizar processos culturais elevados resulta ser nula. Citarei um caso que indica uma criança com atraso mental profundo, cuja memória visual estava desenvolvida de tal forma que ela, sem saber ler, foi capaz de realizar estes experimentos: colocaram-se diante dela, em ordem, bilhetes com os nomes de uma quantidade bastante grande de pessoas, representadas em cartões. O bilhete foi colocado diante de cada cartão. Os bilhetes foram logo misturados, e a criança, pelo traçado das palavras, colocou-os como era necessário. E, entretanto, apesar da memória visual colossal, essa criança não pôde aprender a ler porque memorizar, assimilar as letras, relacioná-las com os sons etc. estava além de suas possibilidades. A capacidade de assimilação dela era nula.

Surge uma nova ideia na teoria atual, que é dar uma caracterização dupla ou, inclusive, tripla: a caracterização do intelecto prático, dos dados práticos e dos procedimentos de sua utilização. Resumindo, no lugar da definição geral da deficiência intelectual, trata-se, em primeiro lugar, de determinar em que ela se manifesta; em segundo lugar, de responder à

pergunta de como a própria criança trata de lutar contra esse fenômeno; e, em terceiro lugar, de determinar a via pela qual a escola deve avançar para lutar contra os defeitos que atingem uma ou outra criança.

Quais conclusões pedagógicas ditam o novo enfoque da pesquisa? Mostrarei isso com um exemplo concreto do trabalho da escola auxiliar. Sabemos muito bem que crianças com atraso mental leve diferenciam-se pelo desenvolvimento insuficiente do pensamento abstrato e, por isso, seu ensino apoia-se nos meios visuais. Entretanto, o ensino com meios visuais desenvolve, nessa criança, apenas o pensamento visual e cultiva sua debilidade mental. Nenhum dos pedagogos atuais discute o fato de que o método de ensino com meios visuais na escola auxiliar pode ocupar o lugar fundamental, mas, tendo em conta o atraso mental leve da criança, é necessário formar nela alguns fundamentos do pensamento abstrato, apoiando-se no material visual; em outras palavras, é preciso fazer avançar a linha geral do desenvolvimento da criança com atraso mental. Na pedagogia atual (inclusive nos países menos inclinados à pedagogia revolucionária), o princípio começa a traçar o caminho: na escola auxiliar, é necessário desenvolver o pensamento das crianças, formar nelas os conceitos sociais, e é necessário fazê-lo sobre a base do material visual.

Dessa maneira, resumem-se as conclusões práticas do que foi informado; pode-se dizer que toda a diferença entre a nova e a velha prática consiste não em que a nova negue postulados antigos, mas em que ela vá mais adiante. Se antes se entendia a dificuldade infantil apenas como um sistema de defeitos, a psicologia atual trata de indicar o que existe por trás desses defeitos; e se a velha educação tendia a ceder ao defeito e a seguilo, a educação atual cede com fim de prevalecer e de vencer o defeito que converteu a criança em uma pessoa difícil de educar ou de ensinar.

A moral *insanity*[116]

A reforma pedagógica que se desenvolveu na maioria dos países da Europa e da América nutre-se, em um grau considerável, das concepções e teorias psicológicas. Sobre uma base psicológica semelhante, começa a desenvolver-se, na Europa ocidental e na América, a revisão teórica e prática de outro problema atual para nossa pedagogia, precisamente o problema da moral *insanity*. Esse nome em inglês da anormalidade moral expressa, na forma mais extrema, o ponto de vista sobre dado estado como uma enfermidade orgânica (literalmente, quer dizer loucura moral ou demência). Dentro do conceito de moral *insanity*, incluíram-se todas as crianças que, na conduta, manifestavam amoralidade e violavam as normas morais gerais; aqui, incluíram-se as prostitutas menores de idade, as crianças difíceis de educar, sem vigilância, os desamparados etc. A falta de fundamentos da concepção da demência moral e da deficiência ética (de grau débil) foi, a seu tempo, bem revelada dos pontos de vista sociológico, psicológico, psicopatológico e pedagógico.

Nos trabalhos de Blonski, Zalkind e outros, foi demonstrado que a criança moralmente deficiente é uma criança não com uma deficiência orgânica inata, mas desencaminhada no aspecto social; as causas da deficiência moral devem ser buscadas não na criança, mas fora dela, nas condições socioeconômicas e cultural-pedagógicas nas quais cresceu e se desenvolveu. Em outras condições favoráveis para o desenvolvimento infantil e em outro ambiente, a criança difícil perde com bastante rapidez os traços da deficiência moral e toma o novo caminho. O problema da moral *insanity* tem sido estabelecido e solucionado, em nosso país, como um problema do meio; o saneamento do meio converteu-se na base da prática educativa nessa área. Nos últimos anos, o pensamento científico e pedagógico europeu chega à compreensão desse problema. No Congresso Alemão de Pedagogia Terapêutica (1922), na comunicação "A psicopatia e a falta de vigilância"[117], em virtude da investigação de um considerável material infantil, chegou-se à conclusão de que o caráter

[116] Original do arquivo pessoal de Vigotski. Publicado pela primeira vez.

[117] No grupo dos desamparados, incluem-se diferentes tipos de crianças: os infratores da lei, os difíceis de educar e os desamparados. Em geral, a composição desse grupo abarca, de um modo bastante total, a categoria dos chamados deficientes no aspecto moral.

psicopático desempenha um papel insignificante entre os fatores e as causas do desamparo infantil, das infrações da lei etc. Entre as crianças investigadas, não se encontrou um grupo de caracteres que, por si só, ou à causa da psicopatia, estivera predestinado e condenado ao desamparo. Realizou-se uma especificação cuidadosa apenas das crianças cujo número é insignificante.

Nesse mesmo Congresso, em uma comunicação puramente teórica, "Sobre as deficiências da vontade do ponto de vista da psicologia normal", pela primeira vez, recusou-se firmemente a concepção de moral *insanity* como uma enfermidade mental. O expositor demonstrou que sempre, quando se trata da deficiência da vontade, que se expressa na perda de um ou alguns valores, por exemplo, dos motivos da conduta, é necessário buscar a causa não no defeito congênito da vontade, ou na deformação de algumas funções, mas no meio e na educação, que não estabeleceram os valores exigidos. O expositor destacou que a moral *insanity* deve ser entendida não como uma deformação dos sentidos, mas como algo mais simples, como uma deficiência da educação moral do indivíduo. Segundo a opinião do expositor, às vezes, essas manifestações não seriam entendidas como uma enfermidade mental se fosse constituído um resumo de todos os desaparecimentos dos "motivos de valor" que se encontram nas pessoas normais. Um indivíduo "não é receptivo" aos valores estéticos, outro, aos sociais etc.; quer dizer, cada indivíduo tem sua própria moral *insanity*. Nos últimos tempos (1927), Wertheimer, um dos fundadores de uma tendência popular na psicologia atual, da psicologia estrutural, interveio em defesa de semelhante compreensão da deficiência ética. Essa corrente psicológica parte da compreensão integral da vida psíquica e do desenvolvimento psíquico. O fenômeno psicológico sempre é, de acordo com esse ponto de vista, não a simples soma das diferentes partes ou dos elementos componentes, mas o todo único que tem suas regularidades e propriedades não deduzíveis das leis e propriedades dos elementos. Esse todo determina suas partes, e vice-versa; esse todo denomina-se figura ou estrutura (*Gestalt*), e, de acordo com seu tipo, organiza-se qualquer processo psíquico. Por isso, no estudo, deve-se partir do todo, e não de suas partes.

A teoria do enfoque integral do estudo da psicologia levou seus partidários à necessidade de entender a criança na relação com seu ambiente. Recordemos que nossa exigência de estudar a criança sem separá-la de seu

meio, no qual cresce e desenvolve-se, tem sido motivada pelo princípio do enfoque íntegro. Em particular, o professor titular Molozshavi[118] e outros seguem semelhante enfoque da criança com deficiência no aspecto moral. A criança que pertence a determinado tipo psicopático, expressa Molozshavi, é grosseira, negligente, egoísta; todos seus interesses tendem à satisfação das necessidades elementares; não é inteligente, tem pouca vivacidade e uma sensibilidade reduzida diante das irritações dolorosas etc. Essas são consideradas características da deficiência ética ou da moral *insanity*, que, desde o nascimento, condenam a criança em sua conduta social. Isso parece verossímil se se analisam os atos da criança separadamente, levam-se a uma ou outras "propriedades" e das propriedades forma-se o caráter. Os experimentos com a transferência dessas crianças a outro ambiente melhor demonstram que, no novo, todas as propriedades adquiriram frequentemente outro aspecto, totalmente distinto, e as crianças retornaram ternas, amáveis, vivas e sociáveis. Com frequência, resulta que temos trabalhado com crianças nas quais a sensibilidade especialmente elevada e a redução da sensibilidade que se observa não é outra coisa senão uma reação de defesa, a autodefesa, a couraça biológica protetora contra as influências negativas do ambiente.

Os psicólogos e os pedagogos soviéticos observarão a revisão, que se desenvolve no estrangeiro, da teoria sobre a deficiência moral e verão nisso uma prova a mais de que é correto o caminho que nossa pedagogia tem empreendido nessa questão, que é o caminho traçado nas resoluções do II Congresso sobre a Proteção Social Jurídica dos Menores de Idade (1924): o Congresso considera inadmissível, como expresso nessas resoluções, a divisão das crianças em normais, deficientes no aspecto moral, deficientes no aspecto ético, com atraso mental do ponto de vista ético etc. É necessário deter-se nessa encruzilhada da pedagogia soviética e estrangeira, sem dúvida, não apenas com o fim de destacar a nova confirmação científica da solução que há tempos aprovamos e colocamos em prática, mas também para comparar nossa experiência com a estrangeira e comprovar a nossa com o exemplo e a experiência alheia, o que é tão necessário para consolidar a reforma revolucionária e organizar nosso trabalho científico.

[118] S. S. Molozshavi (?), psicólogo e pedagogo soviético. Elaborou o esquema do estudo da conduta da criança e do coletivo infantil, assim como o problema do jogo e do trabalho na idade pré-escolar.

A dinâmica do caráter infantil[119]

1

Tanto na teoria psicológica como na prática pedagógica, o próprio estabelecimento do problema não tem deixado lugar para o estudo do caráter infantil, do desenvolvimento e do processo de sua formação. Esse problema foi enfocado do ponto de vista estatístico e considerou-se o caráter como uma magnitude estável e constante, sempre igual a si mesma, efetiva e dada. O caráter era entendido como um *status* e não como um processo, como estado e não como um processo de formação. Ribot, que apresentou duas condições necessárias e suficientes para estabelecer o conceito do caráter, formulou classicamente essa opinião tradicional: a unidade e a estabilidade, pelas quais ele entendeu a unidade no tempo. Segundo Ribot, a particularidade verdadeira do caráter reside em que este aparece na infância precoce e permanece constante durante o transcurso da vida; o verdadeiro caráter é inato.

Nos últimos tempos, o ponto de vista estatístico sobre o caráter foi formulado de forma conclusiva e completa na teoria de Kretschmer, que analisou o caráter vinculando-o com a estrutura do corpo, como uma construção psíquica igual à somática. Um e outro, quer dizer, a estrutura do corpo e o caráter, estão determinados, segundo sua opinião, em suma, pelo sistema endócrino congênito. Kretschmer (1930) diferencia dois biótipos grandes, complexos, dos quais (nos graus mais diferentes de combinação) forma-se uma grande quantidade de matizes normais do temperamento, quer dizer, os tipos esquizotímicos e ciclotímicos do caráter, que estão relacionados com dois tipos fundamentais de enfermidades mentais: a esquizofrenia e a psicose maníaco-depressiva (circular). Essa teoria, como indica de modo correto Zalkind (1926), exerce forte pressão na psicologia da criança.

A continuação e o desenvolvimento, ou, falando com mais exatidão, a transferência do ponto de vista de Kretschmer para a ciência sobre a criança, nós a encontramos em Blonski:

[119] O trabalho foi publicado na coleção *Pedologuia i vaspitanie* (Moscou, 1928).

> Um dos méritos de Kretschmer é o estabelecimento do vínculo entre a estrutura do corpo e o caráter… Eu vou mais adiante e afirmo que os temperamentos são as diferenças não apenas dos indivíduos, mas também das idades. Particularmente, o temperamento ciclotímico é próprio da infância, da lactância e da dentição (BLONSKI, 1925, p. 182).

O adolescente muda o temperamento ciclotímico pelo esquizoide (BLONSKI, 1925, p. 277). A variação que sofre a concepção estática do caráter, ao modificá-la, na criança, manifesta-se somente no fato de que, no lugar do tipo de caráter único condicionado fatalmente pelo sistema endócrino, coloca-se a substituição sucessiva de um tipo por outro. O próprio princípio da estabilidade proclamado por Ribot, nesse caso, permanece invariável. O tipo do caráter resulta ser apenas fixado pelo grau conhecido da idade e não pela constituição que se formou. A série de tipos dinâmicos que a criança atravessa sucessivamente é, não obstante, estática, e não uma série dinâmica. E esse é o traço fundamental de uma ou outra teoria, como, ademais, também da maioria das teorias caracterológicas. Zalkind (1926) denomina justamente essa característica, como destacamos, *estatismo biológico* absoluto no enfoque do caráter. O autor valoriza este traço: "O desenvolvimento do caráter humano é somente o desenvolvimento passivo do tipo biológico fundamental que é próprio de um modo inato do homem" (ZALKIND, 1926, p. 174).

O esquema de Kretschmer não é apropriado para a divisão por idades dos traços caracterológicos. No entanto, não impede de determinar, para cada etapa do desenvolvimento, seu conteúdo específico predominante. Esse conteúdo específico não contribui, agora, para nenhum dos sistemas caracterológicos existentes, e ele mesmo varia extraordinariamente sob a influência do meio; eis aqui porque é perigoso, *estando a ciência em dado estado*, atribuir características estritas aos sistemas. A imperfeição desse ponto de vista, igual a qualquer ponto de vista estático e não dinâmico, consiste em que ele não pode solucionar os problemas na origem, no desenvolvimento e no curso, e vê-se obrigado a limitar-se à constatação, coleta, generalização e classificação dos dados empíricos, sem conhecer a verdadeira natureza dos fenômenos estudados. "Se a forma de manifestação e a essência das coisas coincidirem diretamente, então, qualquer ciência seria desnecessária…", escreveu Marx (MARX; ENGELS, *Obras*, t. 25, p. 384). Por isso, o ponto de vista que se satisfaz com "a manifestação

das coisas", quer dizer, somente com os dados empíricos, sem a análise de sua "essência", não é um ponto de vista científico. Essa teoria sempre começa de um modo fatal pelo final. Por isso, em vão, a caracterologia, de Hipócrates[120] e até de Kretschmer, esforça-se pela classificação como problema fundamental do caráter. A classificação somente pode estar cientificamente fundada e ser científica quando está baseada no marco essencial dos fenômenos dispersados nas distintas classes, quer dizer, quando supõe de antemão o conhecimento da essência dos fenômenos. De outro modo, a classificação, segundo a necessidade, será uma distribuição escolástica dos dados empíricos. Porém, "a essência das coisas" é a dialética das coisas, e ela descobre-se na dinâmica, no processo de movimento, de variação, de formação e de eliminação, quer dizer, no estudo da gênese do desenvolvimento.

A caracterologia, histórica e atual, recorda o estado das ciências biológicas até Charles Darwin. O pensamento científico tratou de levar em conta e ordenar, de introduzir o sistema e o sentido na enorme variedade de formas vegetais e animais, mas não obteve a chave para compreender essa variedade; ele a recebeu como fato, como uma prova dada, como uma prova irrevogável da criação de tudo o que existe. A chave da bibliografia foi encontrada na evolução, na ideia do desenvolvimento natural das formas animais. Assim como a biologia começou pela *origem das espécies*, a psicologia deve começar pela *origem dos indivíduos*. A chave da origem dos indivíduos é o reflexo condicionado. Se Darwin ofereceu a biologia das espécies, Pavlov ofereceu a biologia dos indivíduos, a biologia da personalidade. O mecanismo do reflexo condicionado descobre a dinâmica da personalidade, mostra que a personalidade surge sobre a base do organismo, como uma superestrutura complexa criada pelas condições externas da vida individual. Precisamente essa teoria soluciona definitivamente a antiga discussão entre o inatismo e o empirismo. Essa teoria demonstra que *tudo* na personalidade está posto sobre uma base genérica inata e, ao mesmo tempo, nela, tudo é supraorgânico, condicionado, isto é, social.

O estudo dos reflexos condicionados não somente recompensa com o dar a Deus o que é de Deus e a César o que é de César. Ele demonstra

[120] Hipócrates (por volta de 460-370 a.C.), médico da Antiguidade, materialista. Estudou os problemas da etiologia, o prognóstico e os temperamentos.

que o momento motor, dinâmico, que impulsiona o desenvolvimento e que provoca mudanças, encontra-se precisamente nas condições que reorganizam a experiência herdada. A reação inata é apenas um material cujo destino depende das condições formadoras nas quais está predestinado a aparecer. Na base inata, podem ser criadas infinitamente muitas coisas e diferentes coisas. É duvidoso que se possa encontrar um exemplo melhor para provar a reeducabilidade quase absoluta da natureza humana que o reflexo condicionado salivar diante da excitação dolorosa nociva com uma forte corrente elétrica. O cachorro, colocado nas condições correspondentes, quer dizer, alimentado durante a excitação dolorosa, começa a responder às queimaduras e feridas sofridas com uma reação positiva, a qual, na linguagem da psicologia subjetiva, denomina-se expectativa alegre, e na linguagem da psicologia objetiva, reflexo diante do alimento. O cachorro não apenas deixa de defender-se contra a dor, mas também tem desejos de experimentá-la. Sherrington, que assistiu a esses experimentos, como informa Bon, exclamou: "Agora compreendo a alegria que acompanha os mártires quando entram na fogueira" (*apud* FROLOV, 1925, p. 155). Desse modo, o biológico, por meio dos fatores sociais, funde-se com o social; o biológico e o orgânico, no pessoal; "o natural", "o absoluto" e "o incondicionado", no condicionado. Esse é o material próprio da psicologia.

Sherrington viu no experimento com o cachorro uma enorme perspectiva psicológica, a chave do enigma da origem das formas superiores da psique humana. Ele expressou, em essência, o que, para nosso tema, pode ser traduzido e interpretado da seguinte maneira: para compreender o caráter do mártir que entra com alegria na fogueira, é necessário perguntar de quais *condições* surgiu necessariamente esse caráter que faz o mártir sentir alegria, qual é a história, quer dizer, a dinâmica, a condicionalidade dessa alegria. O caráter está condicionado; assim é sua fórmula dinâmica. Do ponto de vista estático, o caráter é igual à soma de certos traços fundamentais da personalidade e da conduta; mas, é um corte transversal da personalidade, de seu estado invariável e de seu estado afetivo. Compreender o caráter do ponto de vista dinâmico significa traduzi-lo ao idioma das orientações objetivas fundamentais no meio social, isto é, compreendê-lo na luta pelo vencimento dos obstáculos, na *necessidade de seu surgimento e desenvolvimento* e na lógica interna de seu desenvolvimento.

2

A lógica do desenvolvimento do caráter é a mesma lógica de qualquer desenvolvimento. Tudo o que se desenvolve, desenvolve-se segundo a necessidade. Nada se aperfeiçoa nem avança a partir da "ruptura vital" interna, sobre a qual fala a filosofia de Bergson[121]. Seria um milagre se o caráter não se desenvolvesse sob a pressão da necessidade que o forma e o impulsiona a desenvolver-se. Que necessidade têm as forças motrizes de desenvolver o caráter? Para essa pergunta, existe apenas uma resposta: a necessidade que é fundamental e determina toda a vida humana, a necessidade de viver no meio social histórico e reorganizar todas as funções orgânicas de acordo com as exigências estabelecidas por esse meio. Somente com a unidade social determinada o organismo humano pode existir e funcionar.

Esse postulado tem sido tomado como ponto de partida no sistema da psicologia individual (a psicologia social da personalidade) de Adler. Deixaremos de lado a questão sobre a relação dessa teoria com a filosofia marxista, como uma questão complexa, discutível e, principalmente, que requer uma investigação peculiar e especial. As posições filosóficas fundamentais de Adler têm sido mal interpretadas pelos elementos metafísicos. Apenas a prática de Adler tem interesse caracterológico. Com pleno fundamento, Adler denomina essa teoria psicologia da posição, no sentido mais profundo da palavra, e a diferencia da psicologia da disposição: a primeira parte, no desenvolvimento psicológico, da posição social da personalidade; a segunda, da disposição orgânica, quer dizer, da predisposição. Aqui, o conceito de caráter volta a adquirir seu sentido inicial. O "caráter" significa, em grego, "cunhagem".

O caráter é a cunhagem social da personalidade. É a conduta típica que tem cristalizado e solidificado a personalidade na luta pela posição social. É o sedimento da linha fundamental, da *leitlínea* da vida, do plano inconsciente da vida, da direção vital única de todos os atos psicológicos e das funções. Devido a isso, para o psicólogo, faz-se indispensável a compreensão tanto de cada ato psicológico como do caráter do homem em geral, não apenas em relação com o passado da personalidade, mas

[121] Henri Bergson (1859-1941), filósofo idealista francês, escritor e psicólogo. Um dos criadores da teoria da intuição. Vigotski, ao analisar as forças motrizes do desenvolvimento do caráter humano, opõe, ao conceito idealista de *impulso vital interno* de Bergson, a necessidade objetiva originada pelo meio social da existência do homem.

também com seu futuro. A isso, pode-se chamar tendência final de nossa conduta. Da mesma forma que um quadro no filme, que representa um momento do movimento, incompreensível sem os momentos posteriores, fora do movimento em geral, e da mesma forma que a trajetória da bala determinada pelo ponto final ou pela pontaria, qualquer ato e qualquer característica do caráter fazem surgir as seguintes perguntas: Para que estão dirigidos? Para onde apontam? Em que se converterão? Para que pendem? Essencialmente, essa compreensão dos fenômenos psicológicos não apenas do passado, mas também do futuro, não significa nenhuma outra coisa que não seja a exigência dialética de tomar os fenômenos em seu movimento eterno, descobrir neles sua tendência, seu futuro, determinado por seu presente. Da mesma forma que, na esfera da história, nunca compreenderemos até o final a essência do sistema capitalista se o tomarmos de forma estática, fora da tendência de seu desenvolvimento, à margem de sua relação necessária com o sistema futuro que se desenvolve em suas entranhas, também na esfera da psicologia, nunca compreenderemos até o final a personalidade humana se a analisarmos de forma estática, como uma soma de manifestações e atos etc., sem o plano único da vida dessa personalidade, sem sua linha principal, que converte a história da vida da pessoa, de uma série de episódios desvinculados e dispersos, em um processo biográfico, unificado, único.

3

Nenhuma ação intuitiva pode ser compreendida e interpretada por nós se não conhecermos sua finalidade, seus "objetivos" e pontos para os quais está dirigida. Imagine-se a conduta de um animal diante da união sexual. Essa conduta pode ser compreendida apenas se tomada em sentido geral, apenas partindo do ato final, do último elo, para o qual estão dirigidos todos os elos anteriores dessa cadeia. Os movimentos do tigre que persegue sua presa estarão desprovidos totalmente de sentido se não tivermos em conta o último ato desse drama, quando o tigre devora sua presa. Poderíamos descer pela escada da evolução até as funções orgânicas inferiores e, em toda parte, encontraríamos essa mesma particularidade: o caráter final, a tendência final da reação biológica. Se os dentes do animal mastigam e remoem o alimento, isso pode ser compreendido somente

na relação com o fato de que o alimento será digerido e assimilado pelo organismo, quer dizer, na relação com todo o processo da digestão e da alimentação. O que habitualmente denomina-se teleologia imanente do organismo, quer dizer, aquele princípio metodológico de acordo com o qual analisamos as partes do corpo vivo como órgãos, e sua atividade como funções orgânicas que recebem seu significado e sentido somente na relação com o organismo em geral, é, essencialmente, a formulação biológica generalizada dessa mesma ideia.

Desse modo, o caráter final dos atos psicológicos e sua tendência para o futuro apresentam-se já nas formas mais elementares da conduta. Como apreciamos, nenhuma ação instintiva pode ser compreendida até o final sem análise do futuro. Esse fato fundamental foi fixado por Pavlov no termo genial "reflexo do objetivo". Ao estudar os tipos mais simples e fundamentais da atividade do sistema nervoso com os quais nasce o animal, Pavlov chegou à conclusão de que deve ser estabelecido um reflexo incondicionado especial, o reflexo do objetivo. Com esse termo, paradoxal à primeira vista, Pavlov sublinhou a particularidade desse reflexo: ele mesmo está dirigido para alcançar o *objetivo*, quer dizer, pode ser compreendido somente desde o futuro e, ao mesmo tempo, esse tipo de atividade não é alguma exceção, senão o mesmo reflexo habitual. Precisamente por isso, Pavlov substitui, nesse caso, o termo "instinto", preferindo o termo "reflexo": "Nele, é mais clara a ideia do determinismo e mais indiscutível a relação do irritante com o aferente, da causa com a consequência" (PAVLOV, 1951, p. 306).

É curioso que Adler, ao esclarecer a ideia sobre a tendência da conduta para o futuro, remeta-se aos experimentos de Pavlov com a educação do reflexo condicionado destacado (ADLER, 1927). E é tão curioso que Pavlov assinale o mecanismo do reflexo do objetivo semelhante à teoria da compensação. Nesse reflexo, ele vê "o fator importantíssimo da vida", particularmente necessário na esfera mais importante: na educação. O mecanismo da formação do reflexo do objetivo a partir da presença de obstáculos foi estabelecido na psicologia de Pavlov e Adler. Lipps chamou-o lei da contenção e viu nele a lei geral da atividade psíquica, que consiste em que a energia concentra-se em dado ponto, eleva-se e pode vencer a detenção e avançar por uma via *indireta*. Aqui, já está contida a ideia da compensação. Qualquer tendência em geral, Lipps explicou-a mediante

a ação dessa lei; ele considerou que qualquer atividade racional realiza-se pelas vias do acontecimento anterior sem objetivo ou de forma automática, quando surge um obstáculo. Somente devido à contenção, à detenção, ao obstáculo, torna-se possível "o objetivo" para os outros processos psíquicos. O ponto da interrupção, da alteração de alguma função que atua de um modo automático converte-se em "um objetivo" para as outras funções dirigidas para esse ponto e, por isso, tem o aspecto de atividade racional. Desse modo, o "objetivo" dado anteriormente é, essencialmente e por pura aparência, o objetivo e, na realidade, é a causa primária de qualquer desenvolvimento.

A teoria dinâmica não pode limitar-se a constatar o fato da existência do reflexo do objetivo, o fato da tendência fatal da psique. Essa teoria quer conhecer como surge o reflexo do objetivo, qual é a condicionalidade causal e o caráter determinado das formas de conduta que estão dirigidas para o futuro. A resposta a essa pergunta consiste na fórmula de Pavlov sobre a existência de obstáculos. A existência de obstáculos, como demonstrou a psicologia ainda antes de Pavlov, é não só a condição principal do *alcance do objetivo*, mas também a condição indispensável do próprio *surgimento e existência do objetivo*.

Os dois postulados psicológicos fundamentais nos quais se apoia a teoria dinâmica do caráter são: a explicação da orientação psíquica desde o futuro e o princípio da compensação no desenvolvimento da psique; encontram-se, desse modo, vinculados internamente, de modo que um é, essencialmente, a continuação dinâmica do outro. A existência dos obstáculos cria "o objetivo" para os atos psíquicos, isto é, introduz, no desenvolvimento da psique, a perspectiva de futuro, e a presença desse "objetivo" cria o estímulo para as tendências à compensação. Esses são dois momentos do mesmo processo psíquico dinâmico. A propósito, para compreender totalmente a lógica interna dos pontos de vista analisados aqui, destacaremos que o terceiro postulado fundamental no qual nos apoiamos, ou seja, o princípio da condicionalidade social dos processos de desenvolvimento, também está relacionado internamente com os dois restantes e constitui, na série causal, o primeiro momento que determina tudo, e, na série causal-dirigida ou com destinação especial, o momento final do mesmo processo único, *do desenvolvimento a partir da necessidade*.

As condições sociais nas quais a criança deve desenvolver-se também constituem, por uma parte, toda a esfera da inadaptação da criança, da qual partem as forças criadoras de seu desenvolvimento; a existência de

obstáculos que impulsionam a criança ao desenvolvimento está arraigada nas condições do meio social no qual ele deve entrar; por outra parte, todo o desenvolvimento da criança dirige-se para o alcance desse nível social necessário. Aqui está o princípio e o fim, o alfa e o ômega. Esses três momentos desse processo podem ser representados cronologicamente da seguinte maneira: 1) a inadaptação da criança ao meio sociocultural cria poderosos obstáculos na via do desenvolvimento de sua psique (o princípio da condicionalidade social do desenvolvimento); 2) esses obstáculos servem de estímulo para o desenvolvimento compensador; convertem-se em seu ponto objetivo e dirigem aqui todo o processo (o princípio da perspectiva do futuro); 3) a presença de obstáculos aumenta e faz aperfeiçoarem-se as funções e conduz ao vencimento desses obstáculos, isto é, à adaptação (o princípio da compensação). O fato de que as atitudes da personalidade em relação ao meio encontram-se no princípio (1) e no final (3) do processo proporciona a este uma forma circular fechada e permite analisá-lo no aspecto direto (causal) e no aspecto dirigido (do objetivo).

4

Todavia, se sabemos que, da debilidade, surge a força, e das deficiências, as capacidades, teremos em nossas mãos a chave do problema das aptidões da criança. A teoria dinâmica das aptidões é, certamente, uma tarefa do futuro; até o momento, e também ainda na atualidade, soluciona-se esse problema de um modo puramente estético. O pesquisador aborda as aptidões infantis como um fato, como capacidades, e faz-se apenas uma pergunta: "Quantos pontos?". Interessam-lhe apenas os pontos, mas não o elemento das aptidões. Na teoria dinâmica do caráter infantil, estão dadas as premissas para a criação de uma nova teoria dialética sobre o nível maior ou menor das aptidões, isto é, sobre o talento infantil ou a deficiência. O ponto de vista anterior, atomista e quantitativo, manifesta imediatamente a falta de fundamento teórico total. Imaginemos uma pessoa com memória falha. Suponhamos que ela conheça isso e a investigação tenha demonstrado uma memorização falha das sílabas sem sentido. Pelo *usus*, e, conforme se estabeleceu na psicologia, pelo que agora deveria se chamar *abusus om*, deveríamos chegar à conclusão de que o homem padece a deficiência da aptidão para memorizar devido ao caráter hereditário ou a uma enfermidade. Falando com rigor, com esse método de investigação,

geralmente a conclusão contém o que, com outras palavras, foi expresso já na premissa, como, por exemplo, neste caso: se alguém tem memória falha ou alguém memoriza mal as palavras, ele possui pouca aptidão para a memorização. A pergunta deve ser feita de outro modo: "Para o que aponta a debilidade da memória? Para que isso é necessário?". Podemos estabelecer esse objetivo apenas a partir do conhecimento íntimo de todo o indivíduo, já que a compreensão dessa parte surge para nós a partir da compreensão do todo.

O ponto de vista dinâmico permite considerar as aptidões e a deficiência como duas saídas diferentes do mesmo processo de compensação. Portanto, seria um otimismo cientificamente injustificado supor que a pura presença do defeito ou da deficiência basta para a compensação, para a transformação do defeito em talento. A supercompensação seria um processo mágico, e não biológico, se qualquer defeito converter-se em uma qualidade, independentemente das condições intraorgânicas e externas nas quais ocorre esse processo. Não se pode imaginar essa ideia em um mundo mais caricaturesco e errôneo que levá-la até o absurdo e dizer que qualquer defeito garante um alto desenvolvimento. Seria muito difícil viver se isso fosse assim. Mas, realmente, a compensação é uma luta e, como qualquer luta, pode ter duas saídas polarizadas: o triunfo ou a derrota. Como qualquer luta, a compensação coloca o resultado na dependência da força relativa das partes que lutam. Nesse caso, ela depende das dimensões do defeito e da riqueza do fundo de compensação, quer dizer, das forças de reserva do organismo. Se a compensação for alcançada, temos o quadro do desenvolvimento infantil integral, e inclusive supervalioso, das aptidões, isto é, do talento. Se a compensação não for alcançada, temos, então, o desenvolvimento diminuído, deficiente, atrasado e desviado. Um polo desse processo apoia-se na genialidade, e o outro, na neurose.

A neurose, a evasão na enfermidade e o caráter associal total da posição psicológica evidenciam o *objetivo fictício* que dirige todo plano da vida por um caminho errôneo e que contesta a *leitlínea* da vida e o caráter da criança. A compensação que não alcançou êxito converte-se em uma luta defensiva com a ajuda da enfermidade; o vencido protege-se com sua debilidade. Entre esses dois polos, isto é, casos extremos, dispõem-se todos os graus de compensação, desde a mínima até a máxima. Essas são as capacidades infantis constatadas por nós com mais frequência e que se encontram na prática, às quais estamos acostumados. A novidade do

enfoque dinâmico manifesta-se não na mudança da avaliação quantitativa das aptidões e dos tipos especiais, mas na recusa a atribuir a essa avaliação o significado independente. O defeito, por si mesmo, ainda não diz nada sobre o desenvolvimento em geral. A criança com um ou outro defeito, todavia, não é uma criança com deficiência. Junto com o defeito, estão dados os estímulos para seu vencimento. O desenvolvimento das aptidões, assim como o desenvolvimento do caráter, avança de um modo dialético e move-se pela contradição.

5

A contradição interna dirige o desenvolvimento do caráter pela linha do "contraste psicofísico", como Adler designa de modo convencional a oposição da insuficiência orgânica e da compensação psíquica.

Sigmund Freud estabeleceu a conhecida tese sobre a tríade caracterológica (pontualidade, avareza e teimosia) ou sobre sua relação com a erótica anal. Ou outra tese: "Os sujeitos que padecem incontinência urinária distinguem-se pela ambição ardente, excessiva" (FREUD, 1923, p. 23). "A necessidade interna de semelhante relação dos fenômenos […]" (FREUD, 1923, p. 20) não está clara, nem tem sido compreendida até o final pelo próprio autor. Temos o direito de perguntar que significado podem ter essas características do caráter para a vida futura. Que relação existe entre essa tríade e a erótica anal? Por que, para *toda a vida*, a conduta está determinada por essa característica, o que a ajuda a não se atrofiar, o que a alimenta? Para que essa tríade é necessária no sistema das funções psicológicas da personalidade? Pelo contrário, se nos mostram como, a partir da deficiência da função auditiva de uma criança (a audição diminuída), desenvolve-se, mediante as formações reativas e as compensações, uma sensibilidade *elevada*, a desconfiança, a inquietude, a curiosidade etc., as funções que tendem a compensar o defeito, a criar uma superestrutura psicológica defensiva sobre ela, parece-nos consciente e compreensível a lógica do caráter e sua regularidade sociopsicológica.

Para Freud, nas particularidades do caráter, revelam-se "as atrações primárias que continuam invariavelmente sua existência", e o caráter tem suas raízes no *passado remoto*. Para Adler, o caráter é o aspecto da personalidade dirigindo-se para o futuro. Assim como, na interpretação dos sonhos, Freud parte das impressões do dia anterior e das vivências infantis distantes, e Adler parte da ideia de que o sonho é uma exploração

bélica, a sondagem do futuro, a preparação, as ações futuras, também na teoria sobre a estrutura da personalidade, sobre o caráter, a nova teoria introduz *a perspectiva do futuro*, extremamente valiosa para o psicólogo. Ela nos livra do poder das teorias conservadoras dirigidas para o passado. Na realidade, para Freud, o homem está preso a seu passado, assim como o presidiário a suas cadeias. Toda a vida determina-se na infância precoce a partir das combinações elementares, e a vida inteira reduz-se à eliminação dos conflitos infantis. Não fica claro por que todos os conflitos posteriores, os traumas e as vivências formam camadas sobre os conflitos infantis, e o que compõe o tronco e o eixo de toda a vida. Na nova teoria, a perspectiva revolucionária do futuro permite compreender o desenvolvimento e a vida da personalidade como um processo único que tende para *adiante* e que, com necessidade objetiva, está dirigido para um ponto final, para o final traçado pelas exigências do ser social.

A perspectiva psicológica do futuro é a possibilidade teórica da educação. A criança, por sua própria natureza, sempre é deficiente na sociedade dos adultos; sua posição, desde o início, dá motivo para o desenvolvimento, nele, dos sentimentos de debilidade, de insegurança e de dificuldade. Durante muitos anos, a criança segue inadaptada à existência independente, e, nessa inadaptação e falta de comodidade da infância, encontra-se a raiz de seu desenvolvimento. A infância é, principalmente, o período da deficiência e da compensação, quer dizer, da conquista de uma posição com respeito ao todo social. No processo dessa conquista, o homem, como um biótipo determinado, transforma-se em um homem como um sociotipo, e o organismo humano converte-se em uma personalidade humana. *O domínio social desse processo natural denomina-se educação*. Isso seria impossível se, no processo mais natural do desenvolvimento e da formação da criança, a perspectiva do futuro estivesse determinada pelas exigências do ser social. A própria possibilidade do plano único na educação e sua orientação para o futuro provam a presença desse plano no processo de desenvolvimento, o qual a educação tende a dominar. Essencialmente, isso significa apenas uma questão: *o desenvolvimento e a formação da criança é um processo socialmente dirigido*. Rühle expressa sobre essa linha da vida:

> Esse é seu fio [da criança – L. V.] de Ariadne, que a conduz para o objetivo. Já que, com o transcurso do tempo, todas as funções espirituais têm lugar

> na direção escolhida, todos os processos espirituais têm sua expressão típica, forma-se a soma dos procedimentos táticos, das aspirações e aptidões que se abrangem e definem o plano da vida que se determinou. A isso, denominamos caráter (RÜHLE, 1926, p. 12).

Nessa via, foram realizados muitos descobrimentos importantes da ciência sobre a criança. Desse modo, Groos[122], contrariamente a Hall[123] e à teoria biogenética, em suas maravilhosas pesquisas, que se tornaram clássicas, demonstrou que o jogo, como forma fundamental da educação natural do animal e da criança, pode ser compreendido e explicado não a partir de sua relação com o passado, mas a partir de sua direção para o futuro. O jogo, para ele, surge da insuficiência das reações inatas para cumprir as tarefas complexas da vida, quer dizer, da inadaptação; a infância é o período biológico das "adaptações necessárias para a vida, mas que não se desenvolvem diretamente a partir das reações inatas" (GROOS, 1916, p. 71), quer dizer, o período da compensação da insuficiência; o jogo é também a autoeducação natural da criança, o exercício para o futuro. Nos últimos tempos, estabelece-se e fortalece-se cada vez mais o novo ponto de vista sobre a natureza psicológica do exercício, a qual, essencialmente, desenvolve posteriormente a ideia de Groos. De acordo com esse ponto de vista, o exercício em geral, a função mais importante no processo de desenvolvimento e na educação, é um processo de compensação no processo de formação da personalidade.

Somente à luz da teoria do jogo de Groos e da nova teoria do exercício pode ser verdadeiramente compreendido e valorizado o significado do movimento da criança e seu sentido educativo. O movimento da criança (em alguns componentes) deve ser considerado como a experiência da racionalização e da organização do jogo infantil, massivo, à escala internacional, do jogo da época revolucionária, o qual, como toda classe de jogo, prepara a criança para o futuro e forma as linhas fundamentais de sua conduta futura. A própria ideia e a prática desse jogo seriam impossíveis se o desenvolvimento da personalidade fosse o desenvolvimento passivo das

[122] Karl Groos (1861-1946), psicólogo alemão. Trabalhou na área da psicologia infantil. Vigotski destaca que, em oposição aos pontos de vista sobre o caráter congênito ou o caráter infantil, Groos, na conhecida teoria do jogo, considera o papel deste como um processo de autoeducação natural da criança. Vigotski vincula, dessa maneira, a teoria do jogo de Groos com o exercício, com a compensação natural da deficiência das reações naturais.

[123] Standley Hall (1844-1924).

atrações inatas primárias. A ideia de estender conscientemente toda a vida humana desde a infância em um fio contínuo e dirigido por uma linha reta única, traçada pela história, pode ser válida somente com a condição de que os caracteres não sejam engendrados, mas criados. Não desenvolvimento, mas *formação* é o nome correto do processo de surgimento do caráter. Precisamente esse ponto de vista proporciona a chave para compreender o caráter classista, não no sentido condicional metafórico, mas no sentido real concreto da marca classista deixada na estrutura biológica da personalidade. Como defeito fundamental das teorias estáticas do caráter, Zalkind destaca a contradição na qual essas teorias entram com o fato fundamental de que cada pessoa é não apenas uma unidade biológica, mas, também, histórica e tem, em seu caráter, traços históricos.

"Poderia a posição classista (a posição da exploração ou do grau de exploração) e a época histórica (a Revolução, a reação) dirigir a um ou outro tipo… de caráter?" (ZALKIND, 1926, p. 178). Nesse processo, está ostensivamente traçado o aspecto que divide os dois modos diferentes de obter o caráter. Um modo é ver no caráter o destino biológico, e o outro é ver no caráter a forma histórica da personalidade. O primeiro ponto de vista manifestou-se na conhecida tese de Kompeire, que analisa o caráter como um conjunto de características conformadas ao momento do nascimento. Ele afirma: "Sem cair em um paradoxo, pode-se dizer que a criança que mais tarde será persistente manifesta essa inclinação na maneira com que pega e segura sua mamadeira" (KOMPEIRE *apud* GROOS, 1916, p. 261). Noutras palavras, o caráter nasce junto com a pessoa e está dado já na maneira de o recém-nascido pegar e segurar a mamadeira. Em oposição a isso, Groos vê a enorme importância biológica do jogo como educação natural em sua capacidade para levar-nos da natureza herdada a uma nova natureza "adquirível" do homem, ou "aplicando aqui, em certo sentido, a velha expressão, quer dizer, levar o homem do velho Adão ao novo Adão…" (GROOS, 1916, p. 72). Porém, o caráter é o novo Adão, a nova e segunda natureza do homem.

****

Nos últimos anos, a teoria de Adler, sobretudo em sua parte aplicada e pedagógica prática, exerce grande influência na teoria e na prática da educação social na Alemanha e na Áustria. A pedagogia é uma esfera

importantíssima dessa teoria psicológica. Segundo as palavras de Kanitz, a teoria já é isso porque tem uma grande importância para o movimento trabalhador socialista, o que estabelece, no primeiro plano, a importância do meio e da educação. "Essa teoria dá o fundamento psicológico às palavras de Marx: nosso ser social determina nossa consciência" (KANITZ, 1926, p. 165). Kanitz insiste particularmente no fato de que as ações práticas extraídas da teoria de Adler e a aplicação dessa teoria à educação entram em contradição com o regime capitalista e seu meio cultural. "Resumindo, *a psicologia individual convertida em prática debilita os marcos da ordem social capitalista*. E, dessa maneira, o psicólogo burguês dessa direção sente, em algum momento e em algum lugar, seu Damasco" (KANITZ, 1926, p. 164). Em 1925, no Congresso de Psicologia Individual, realizado em Berlim, Kanitz estabeleceu a tese: "a psicologia individual somente estará em condições de penetrar nas massas quando apoiar-se na concepção do mundo das massas" (KANITZ, 1926, p. 164).

Como já mostramos, deixamos a um lado a complexa questão da inter-relação da psicologia individual e do marxismo. No entanto, consideramos necessário destacar a presença de duas tendências polarizadas dentro dessa teoria, com o fim de esclarecer o estado real da questão.

O estudo de Adler apoia-se em um fundamento filosófico misto e complexo. Por um lado, ele afirma que as ideias de Marx, mais que as de qualquer outro, podem ter importância para a psicologia individual. Por outro lado, ele apega-se com ansiedade às ideias de Bergson, Stern e outros idealistas e nota a coincidência de muitas de suas ideias com os pontos fundamentais de sua filosofia. Com fundamento, Adler expressa que o estabelecimento da relação da psicologia individual com sua filosofia não está em sua intenção, nem forma parte de sua tarefa. Tem razão Adler, que trata de fundamentar essa teoria do ponto de vista psicológico, quando diz que os diferentes elementos dessa teoria encontram-se em relação pela via puramente empírica encontrada, isto é, que essa teoria ainda não tem sua metodologia filosófica consequente.

Precisamente por isso, ela assimila os elementos filosóficos do mais incompatível caráter. Toda a psicologia atual sofre uma crise, cujo sentido consiste no fato de que existem não uma, mas duas psicologias. Até o momento, todavia, elas desenvolvem-se juntas: a psicologia científica natural, materialista, e a psicologia idealista, teleológica. Essa ideia tem sido conscientizada pela psicologia atual nos trabalhos de Brentano,

Münsterberg, Dilthey, Husserl, Natorp e muitos outros. A psicologia de Adler, como tudo na psicologia atual, contém, de uma forma não dividida, os elementos e os princípios desses dois sistemas científicos polarizados e totalmente irreconciliáveis. Daqui resulta a luta metodológica dentro dessa direção e as tentativas de apresentá-la do ponto de vista metodológico com ajuda de um ou outro sistema.

A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal

Na atualidade, fala-se em sair da prisão biológica da psicologia e entrar na esfera da psicologia humana, histórica. A palavra "social" tem grande importância em sua aplicação em nossa disciplina; sobretudo, no sentido mais amplo, essa palavra significa todo o cultural que é social. A cultura é o produto da vida social e da atividade social do homem, e, por isso, a própria abordagem do problema do desenvolvimento cultural já nos introduz diretamente no plano social do desenvolvimento. Mais adiante, poder-se-ia assinalar que esse signo, que se encontra fora do organismo, como um instrumento, está separado da personalidade e constitui-se, na essência, um órgão social ou um meio social. Posteriormente, poderíamos dizer que todas as funções superiores se formaram não na biologia, mas na história da filogênese pura, e que o próprio mecanismo que constitui a base das funções psíquicas superiores é uma cópia do social. Poderíamos designar o resultado fundamental, ao qual a história do desenvolvimento cultural da criança nos leva, como a sociogênese das formas superiores da conduta.

A estrutura das formas complexas da conduta da criança é a estrutura das vias indiretas, porque ela atua onde, na via direta, a operação psicológica da criança apresenta-se impossível. Porém, uma vez que as vias indiretas têm sido adquiridas pela humanidade por meio do próprio desenvolvimento histórico, cultural, e uma vez que o meio social apresenta à criança, desde o início, uma série de vias indiretas, então, com frequência, não notamos que o desenvolvimento tem seu processo por essa via indireta.

Apresentamos um exemplo simples. Imaginemos que necessitamos comparar em qual dos grupos existe mais objetos, ou dividir um grupo conhecido de objetos em uma quantidade conhecida de partes (dividir os brinquedos entre as várias pessoas presentes). A operação mais simples foi a seguinte: dividem-se os objetos a partir de um simples olhar, como fazem as crianças de idade menor ou as pessoas primitivas. Somos pessoas com cultura, e as crianças com idade escolar maior, para dividir, utilizam a via indireta – primeiro contam os objetos – e, desse modo, o objetivo fundamental de dividir é colocado em segundo plano. As pessoas com cultura contam primeiro os objetos, depois as pessoas presentes e, em seguida, realizam

a operação aritmética; suponhamos que dividem 64 objetos entre quatro pessoas presentes. O número obtido demonstra quantos objetos devem ficar com cada pessoa. Somente após isso começam a dividir os objetos. Em outras palavras, o objetivo fundamental, indubitavelmente, não se apresenta de uma maneira direta tão logo se apresentou a tarefa. Inclusive, na criança de idade precoce, isso demora um pouco mais; o resultado só se coloca ao final, e o intervalo completa-se com uma série de operações, que são as próprias vias indiretas para solucionar o problema.

Do mesmo modo, a criança começa a contar com os dedos quando, ao não estar em condições de dar uma resposta direta à pergunta do professor de quanto serão 6 mais 2, conta com os dedos 6 e, em seguida, 2, e diz: "oito". Aqui, temos novamente a estrutura da via indireta para cumprir uma tarefa conhecida, a contagem; a criança, ao não ter a resposta automaticamente preparada, utiliza suas mãos, que antes eram para ela apenas um fundo. Nesse caso, as mãos, ao não terem uma relação direta com a questão, adquirem o significado de instrumento; apenas a tarefa na via direta resulta estar separada para a criança. Isolada a base desses postulados, poderíamos determinar também as próprias funções, a própria finalidade que cumpre essa operação cultural na vida da criança. A estrutura da via indireta surge somente quando se apresenta o obstáculo na via direta, quando a reação pela via direta tiver sido cortada, impedida; em outras palavras, quando a situação estabelece exigências de tal forma que a reação primitiva resulta ser insatisfatória. Como regra geral, podemos relacionar isso aos processos culturais complexos da criança. A criança começa a recorrer à via indireta quando a reação apresenta dificuldade na via direta; em outras palavras, quando as exigências de adaptação que se colocam frente à criança superam suas possibilidades, quando, mesmo com ajuda da reação natural, ela não consegue solucionar a tarefa que lhe foi apresentada.

Como exemplo, mostraremos nosso experimento, que constitui uma modificação do experimento de Jean Piaget[124], com a linguagem egocêntrica da criança. Observamos a linguagem egocêntrica da criança

[124] Jean Piaget (1896-1980), renomado psicólogo franco-suíço. Autor de inúmeros trabalhos experimentais e teóricos na esfera da psicologia infantil e genética. Criador da concepção operacional do intelecto. Em seu artigo intitulado *Umstvenno otstalii ribionok*, Vigotski informa sobre a modificação do experimento de Piaget, com o fim de esclarecer a gênesis e o papel da linguagem egocêntrica da criança. Em um dos trabalhos fundamentais, *Pensamento e linguagem* (t. 2), Vigotski faz uma profunda análise crítica do trabalho de Piaget intitulado *Riech i mischlenie ribionka*.

aproximadamente na mesma situação que Piaget; porém, teremos como objetivo estudar de quais fatores depende essa linguagem egocêntrica. Diferentemente do experimento de Piaget, dificultamos a conduta da criança. Observamos a criança no momento do desenho livre, mas organizamos a tarefa de forma tal que a criança não alcance os lápis de cor. Quando ela encontra-se entusiasmada com o desenho, removemos, sem que se dê conta, o modelo pelo qual está desenhando; quando está copiando o desenho no papel de decalcar, sem que ela note, soltamos a presilha, e a folha rompe-se. Em resumo, organizamos a conduta da criança de forma que ela mesma encontre-se com uma série de dificuldades. Nesses casos, constatamos que a linguagem egocêntrica aumenta imediatamente até 96%, enquanto seu coeficiente tradicional é de aproximadamente uns 47%. Isso demonstra que a linguagem egocêntrica ativa-se quando se apresentam dificuldades à criança. Imaginemos que a criança esteja desenhando e necessite de um lápis vermelho. Se o lápis se encontra ali, aparecerá a linguagem egocêntrica? Não. A criança precisa do lápis vermelho, encontra-o e desenha. Agora, imaginemos que a criança necessite de um lápis vermelho e o lápis não se encontre ali; a criança olha, e o lápis não está ali. Então, manifesta-se a linguagem egocêntrica, e o raciocínio: "se caiu o lápis vermelho, é necessário apanhar o lápis vermelho"; ou: "a lebre ficará sem orelhas"; ou: "tenho que desenhar com o lápis cinza"; ou: "se umedeço o lápis azul com água, então será como o lápis vermelho"; e a criança o faz. Em outras palavras, quando, mediante a ação, não se pode dominar a situação, apresenta-se, na cena, o raciocínio de como organizar sua conduta, ou como alcançar o objeto que lhe falta. Às vezes, a criança percebe o que ocorre. Essa via indireta apresenta-se quando a via direta tiver sido interrompida.

O experimento comprova que a linguagem egocêntrica da criança é uma função importante da linguagem interna, pois organiza sua conduta. Conhecemos até que ponto tudo o que surge na consciência da pessoa influencia sobre o que faz e até em que grau isso é próprio da conduta do homem, condiciona seus atos e suas atitudes em relação ao meio circundante. Encontramos as fontes desse planejamento na linguagem egocêntrica infantil.

Claparède[125], investigador suíço, destaca as leis que explicam a estrutura dessas operações indiretas; denominou-as leis da dificuldade

[125] Édouard Claparède (1873-1940), psicólogo suíço. Representante da psicologia funcional. Autor da teoria do jogo. Vigotski detém-se nos trabalhos de Claparède relacionados ao problema do desenvolvimento cultural da criança e do surgimento, nela, das formas superiores de conduta.

da tomada de consciência. Claparède investigou como se apresenta, na criança, a reação diante do semelhante e a reação diante do diferente e encontrou-se com os seguintes fatos: a reação ante o semelhante apresenta-se antes que a reação ante o diferente; no entanto, a definição verbal do diferente se apresenta antes da definição verbal do semelhante. Claparède explica isso da seguinte maneira: a criança não tem dificuldades na relação da semelhança e reage de um modo direto, sem motivos para recorrer à via indireta; ela equivoca-se muito mais na relação do diferente, pois empreende uma e outra ação, e aqui se manifesta como surge a operação indireta. Claparède formula esta lei: nós compreendemos nas palavras ou transferimos a operação do plano das ações ao plano verbal, à medida que aprendemos a nos adaptar, à medida que tropeçamos com dificuldades em nossa conduta.

Na realidade, não só os pesquisadores da linguagem egocêntrica, mas também os pesquisadores de operações mais complexas demonstram o seguinte: a estrutura das vias indiretas surge quando a operação na via direta está bloqueada. Em outras palavras, a função fundamental, o destino fundamental da forma superior da adaptação consiste em realizá-la onde a adaptação pela via direta resulta ser difícil para a criança.

Existe outro postulado, sumamente importante, que se pode formular da seguinte maneira: o desenvolvimento das formas superiores da conduta realiza-se sob pressão da necessidade; se a criança não tem necessidade de pensar, nunca pensará. Se as dificuldades organizadas por vocês fazem a criança corrigir sua conduta, pensar antes de agir, compreender as palavras, como mostra Claparède, então, surge também a correspondente posição. Se vocês organizam o experimento de forma que a criança não tropece com dificuldades, a porcentagem de sua linguagem egocêntrica diminui imediatamente de 96 para 47 pontos percentuais, isto é, reduz-se quase duas vezes.

Antes, os psicólogos estudavam o processo do desenvolvimento cultural da criança e o processo de sua educação de um modo unilateral, e todos faziam-se as seguintes perguntas: que dados naturais da psicologia da criança condiciona a possibilidade de seu desenvolvimento cultural? Em que funções naturais da criança o pedagogo deve se apoiar com o fim de introduzi-lo em uma ou outra esfera da cultura? Por exemplo, estudaram como o desenvolvimento da linguagem ou o ensino da aritmética à criança dependem de suas funções naturais e como o desenvolvimento é preparado

ao longo do processo de crescimento natural da criança; porém, não estudaram o inverso: como a assimilação da linguagem ou da aritmética transforma as funções naturais do escolar e como reorganiza todo o curso de seu pensamento natural, rompe e acentua as linhas e tendências velhas de seu desenvolvimento.

Agora, o educador começa a compreender que, ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo, apreende algo do meio externo, mas também a própria cultura reelabora toda a conduta natural da criança e restabelece de uma nova forma todo o curso do desenvolvimento. A diferenciação dos planos do desenvolvimento na conduta (natural e cultural) converte-se no ponto de partida para a nova teoria da educação.

O segundo ponto é ainda mais importante. Pela primeira vez, introduz-se, no problema da educação, o enfoque dialético do desenvolvimento da criança. Se antes, ao não diferenciar os dois planos do desenvolvimento, o natural e o cultural, podia-se imaginar ingenuamente que o desenvolvimento cultural da criança era a confirmação direta e consequência de seu desenvolvimento natural, agora, essa compreensão faz-se impossível. Os investigadores anteriores não perceberam o profundo conflito ao passar, por exemplo, do balbucio às primeiras palavras, ou da percepção das figuras numéricas ao sistema decimal. Eles consideraram que uma coisa mais ou menos continua a outra. As novas investigações têm demonstrado que seu mérito inapreciável reside nisso; que, onde antes se via um caminho plano, na realidade, existe um rompimento; que, onde aparentemente existia um movimento favorável, por supostamente ser um plano livre, na realidade, há obstáculos. Falando de um modo mais simples, as novas pesquisas marcaram uma guinada no que se refere ao desenvolvimento em relação às investigações anteriores, que supuseram o movimento por uma reta. Com isso, as novas pesquisas estabeleceram os pontos principais e mais importantes do desenvolvimento da criança para a educação. Porém, é natural que, junto com isso, desapareça também a velha ideia do próprio carácter da educação: enquanto a velha teoria falava em cooperação, a nova fala em luta. No primeiro caso, a teoria ensinou a criança a caminhar com lentidão e tranquilidade; a nova deve ensiná-la a saltar. Essa mudança radical, do ponto de vista educativo, que surge como resultado da revisão dos problemas fundamentais do desenvolvimento cultural da criança, pode ser ilustrada em cada problema metodológico e é motivo de cada capítulo de nossa investigação.

A análise das relações existentes entre meio e organismo e de seus principais tipos de relações forma parte da tarefa de elaboração de cada teoria científica. Contudo, essa posição expressa a ideia realmente correta de que o desenvolvimento da criança em cada período cultural coincide, em certos pontos, com a linha de seu desenvolvimento cultural. Desse modo, se o fenômeno é analisado do ponto de vista do fenótipo, à primeira vista, parece que, realmente, em certa etapa do desenvolvimento do cérebro e da acumulação da experiência, a criança assimila a linguagem humana; em uma etapa superior, domina o sistema numérico; posteriormente, com condições favoráveis, entra no mundo da álgebra. Aqui, aparentemente, há uma coincidência total ou, falando mais precisamente, uma coordenação da linha do desenvolvimento. Porém, esse é um ponto de vista falso. Por detrás dele, oculta-se uma grande falta de coincidência, um conflito complexo no qual se transforma sempre o encontro com uma nova fase do desenvolvimento, pois, na realidade, a linha do desenvolvimento natural da criança, oferecida pela própria lógica, nunca se converte na linha do desenvolvimento cultural.

A transformação da matéria natural em uma forma histórica é sempre um processo de mudança complexo da própria forma do desenvolvimento, e não simplesmente de mudança orgânica. E a conclusão fundamental que se pode extrair da história do desenvolvimento cultural da criança no aspecto de sua educação consiste no seguinte: a educação tem sempre de perceber uma barreira onde antes se via um caminho plano; ela tem de dar um salto onde antes, aparentemente, podia limitar-se a dar um passo. O primeiro mérito da nova investigação consistiu precisamente em revelar um quadro complexo onde antes se via um quadro simples. Contudo, esse ponto de vista foi ainda além ao introduzir uma verdadeira revolução nos princípios da educação, quando abordamos a educação da criança anormal.

Aqui, o assunto, a princípio, é outro, distinto do que se trata na esfera da educação da criança normal. Todo o aparato da cultura humana (da forma externa da conduta) adapta-se à organização psicofisiológica do homem. Toda nossa cultura está calculada para a pessoa que possui certos órgãos, a mão, o olho e o ouvido, e certas funções do cérebro. Todos nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos estão dispostos para um tipo normal de homem. Disso surge a ilusão da convergência, da

conversão das formas naturais em culturais, a qual, efetivamente, não pode ser alcançada pela própria natureza das coisas, e a qual objetivamos apenas revelar em seu conteúdo verdadeiro.

Tão logo tenhamos diante de nós uma criança que se desvia do tipo humano normal, agravado por um defeito da organização psicofisiológica, imediatamente, na vista de um observador ingênuo, substitui-se a convergência pela divergência profunda, pela falta de coincidência das linhas do desenvolvimento natural e das linhas do desenvolvimento cultural da criança. A criança surda, abandonada à própria sorte e a seu desenvolvimento natural, nunca aprenderá a falar, e o cego nunca aprenderá a escrever. Aqui, acorre a educação, que estabelece uma técnica cultural, artificial, um sistema especial de signos ou símbolos culturais, adequados às particularidades da organização psicológica da criança anormal.

Com tais adequações, a escrita visual dos cegos é substituída pela escrita tátil, com letras formadas por pontos em relevo, segundo o sistema Braille, que possibilita formar todo o abecedário com diferentes combinações de pontos convexos, de modo a permitir à pessoa cega ler apalpando os pontos em uma folha em relevo, e mesmo escrever perfurando a folha e marcando nela pontos com uma ordem lógica, conforme a organização do sistema Braille. Do mesmo modo, a datilologia dos surdos (o abecedário manual) permite substituir, por diferentes posições das mãos, os signos acústicos de nosso abecedário por signos ópticos e confeccionar uma escrita especial no ar, a qual a criança surda lê com os olhos.

A educação avança ainda mais, e ensina à pessoa surda a linguagem oral, considerando que seu aparato articulatório geralmente não está danificado. Essa criança surda de nascimento converte-se em uma pessoa muda devido ao fato de não experimentar as percepções auditivas. A educação ensina o surdo a entender a linguagem oral, ao ler por meio dos lábios da pessoa que lhe fala, isto é, substituindo os sons por signos visuais, por movimentos da boca e dos lábios. Ou seja, ensina-se a pessoa surda a falar utilizando o tato, o signo na imitação e as sensações sinestésicas.

Essas vias indiretas, especialmente abertas, do desenvolvimento cultural da criança cega e da criança surda, e a linguagem oral e escrita criada especialmente para elas, são sumamente importantes na história do desenvolvimento cultural em dois sentidos. Os cegos e os surdos são como um experimento artificial da natureza, o qual demonstra que o desenvolvimento

cultural da conduta não está relacionado indispensavelmente com uma ou outra função orgânica. A linguagem não está vinculada obrigatoriamente ao aparato fônico; pode mostrar-se mediada por outro sistema de signos, da mesma forma que a escrita pode ser transferida da via direta visual para a via indireta tátil.

Os casos de desenvolvimento anormal permitem observar, com maior clareza, a divergência no desenvolvimento cultural e natural, que, em essência, ocorre também na criança normal, mas apresenta-se mais claramente na pessoa surda e na pessoa cega, precisamente porque se nota nestas uma divergência surpreendente entre as formas culturais da conduta, calculadas para a organização psicofisiológica normal do homem, e a conduta da criança, que se encontra agravada por algum defeito. Porém, o principal, as formas culturais da conduta, estas representam a única via na educação da criança anormal. Essa via é o estabelecimento de vias indiretas do desenvolvimento no ponto em que este torna-se impossível nas vias diretas. A linguagem escrita para os cegos e a escrita no ar para os surdos representam essas vias psicofisiológicas indiretas do desenvolvimento cultural.

Acostumamo-nos com a ideia de que a pessoa lê com os olhos e fala com a boca, e somente o grande experimento cultural que demonstrou ser possível ler com os dedos e falar com as mãos revela-nos a condicionalidade e a mobilidade das formas culturais da conduta. Do ponto de vista psicológico, essas formas de educação conseguem mostrar o mais importante: a educação logra ensinar à criança surda e à criança cega a linguagem e a escritura, no mais profundo sentido de tais conceitos.

É importante que a criança cega leia, e leia como nós; porém, ela utilizará um aparato psicofisiológico completamente distinto da forma pela qual nós realizamos essa função cultural. E o fato de que o acesso da criança surda à linguagem humana em geral realiza-se por meio de um aparato psicofisiológico absolutamente distinto é o mais importante do ponto de vista do desenvolvimento cultural.

Desse modo, a primeira coisa que esses exemplos nos ensinam é a independência da forma cultural da conduta em relação a um ou outro aparato fisiológico determinado. A segunda é que, em particular, o que se observa claramente no exemplo das crianças surdas consiste no desenvolvimento espontâneo das formas culturais da conduta. As

crianças surdas, abandonadas à própria sorte, desenvolvem uma linguagem mímica complexa, uma linguagem especial. Cria-se uma forma especial de linguagem não para os surdos, mas pelos próprios surdos. Cria-se uma linguagem peculiar, que se diferencia mais profundamente de todas as linguagens humanas atuais, de modo que se trata do retorno à protolíngua mais antiga da humanidade, a língua do gesto, inclusive apenas da mão.

A criança abandonada à própria sorte, e também privada de qualquer processo de ensino, encontra-se no caminho do desenvolvimento cultural. Em outras palavras, no desenvolvimento psicológico natural da criança e em seu meio circundante, na necessidade de relacionar-se com esse meio, criam-se todos os fatos necessários com o fim de que se realize o desenvolvimento cultural, o caminhar espontâneo da criança, do desenvolvimento natural ao desenvolvimento cultural.

Ambos os momentos, tomados em conjunto, levam-nos à supervalorização radical do ponto de vista atual sobre a educação da criança anormal. O ponto de vista tradicional partiu do defeito como uma deficiência que limita e reduz o desenvolvimento da criança, que se caracteriza, principalmente, pelo aspecto do desaparecimento de umas ou outras funções. Toda a psicologia da criança anormal foi elaborada, de modo geral, segundo o método da subtração das funções da psicologia da criança normal.

Para substituir essa compreensão, surge outra que analisa a dinâmica do desenvolvimento da criança com defeito partindo do postulado fundamental de que o defeito significa a influência dupla sobre o desenvolvimento da criança. Por um lado, é um defeito e atua diretamente como tal, criando obstáculos, prejuízos e dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, precisamente porque o defeito cria obstáculos e dificuldades no desenvolvimento, também altera o equilíbrio normal e serve de estímulo para o desenvolvimento das vias indiretas da adaptação, das funções indiretas, reorganizadoras e superestruturadoras, que tendem a compensar o defeito e a levar todo o sistema do equilíbrio alterado a uma nova ordem.

Desse modo, o novo ponto de vista indica considerar-se não apenas a caracterização negativa da criança, não apenas seu defeito, mas também a imagem positiva de sua personalidade, que representa, diante de tudo, o quadro das vias indiretas complexas do desenvolvimento.

O desenvolvimento das funções psíquicas superiores apenas é possível nas vias de seu desenvolvimento cultural, e não importa que esse desenvolvimento tenha lugar pela linha do domínio dos meios externos da cultura (a linguagem, a escrita, a aritmética) ou pela linha do aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (a formação da atenção voluntária, da memória lógica, do pensamento abstrato, dos conceitos, da liberdade da vontade etc.). As pesquisas demonstram que a criança anormal está atrasada de um modo geral precisamente nesse sentido. Esse desenvolvimento não depende do defeito orgânico.

Esta é a resposta de por que a história do desenvolvimento cultural da criança permite estabelecer a seguinte tese: o desenvolvimento cultural é a esfera principal em que é possível a compensação da deficiência. Onde é impossível o desenvolvimento orgânico sucessivo, abre-se, de um modo ilimitado, a via do desenvolvimento cultural.

Ao falar sobre as capacidades, detivemo-nos especialmente no fato de como a cultura nivela a diferença nas capacidades e como o desenvolvimento cultural elimina, ou, falando com mais exatidão, torna histórico o vencimento natural da insuficiência orgânica. Apenas nos resta agregar que, no aspecto do desenvolvimento cultural dos meios internos da conduta (da atenção voluntária, do pensamento abstrato), deve ser criada a mesma técnica das vias indiretas que existe também no aspecto do desenvolvimento dos meios externos da conduta cultural. Para uma criança com atraso mental, com relação ao desenvolvimento de suas funções superiores da atenção e do pensamento, deve ser criado algo que lembre as letras formadas por pontos em relevo – segundo o sistema Braille para a criança cega ou a datilologia para a criança surda –, quer dizer, um sistema de vias indiretas do desenvolvimento cultural no ponto em que as vias diretas foram interrompidas por causa do defeito.

TERCEIRA PARTE

OS PROBLEMAS LIMÍTROFES DA DEFECTOLOGIA

O desenvolvimento da criança difícil e seu estudo[126]

Determinação e classificação

1. No grupo de crianças cuja conduta e cujo desenvolvimento desviam-se da norma e que, por isso, separam-se, em relação à educação, da população geral infantil, quer dizer, no grupo de *crianças difíceis no amplo sentido da palavra*, deve-se diferenciar dois tipos fundamentais: 1) o tipo de criança que desvia sua conduta da norma por causa de algum defeito orgânico (as crianças com defeitos físicos, cegas, surdas, surdocegas, inválidas etc.; com atraso mental ou débil mental por causa de insuficiência orgânica); 2) o tipo de criança que desvia sua conduta da norma por causa de uma alteração *funcional* (as crianças difíceis no sentido estrito e próprio da palavra, as delinquentes, as crianças com deficiência de caráter, as psicopatas).

Um terceiro tipo de criança, exclusivo no aspecto educativo, é formado pelas crianças dotadas acima da média (os talentosos), cuja separação do conjunto infantil geral constitui um problema recente, mas importante. Existem formas de trânsito entre a criança chamada normal (mediana) e a criança difícil de educar de qualquer tipo, e existem formas combinadas ou mistas da educação difícil.

2. *A seleção* das crianças difíceis e com atraso mental, como regra geral, deve realizar-se no mesmo processo de educação e de ensino, salvo em casos absolutamente claros de transtornos orgânicos graves (a cegueira, a idiotia, as formas profundas de imbecilidade etc.) de crianças que não ingressam na escola comum, dos alunos que nela ingressaram e devem ser separados no transcurso do próprio processo pedagógico, e de diferentes crianças que requerem estudo especial. É possível e necessário, como meios de orientação, utilizar os procedimentos metodológicos tradicionais (a escala de Binet-Simon e outros), mas seria perigoso fazer o diagnóstico pedológico sobre a base de semelhantes investigações. Esses procedimentos apenas selecionam crianças para *um estudo especial*, cuja metodologia será tratada posteriormente.

3. *A distribuição* das crianças separadas do conjunto infantil geral deve realizar-se sobre a base da diferenciação das formas orgânicas e

[126] Teses. Foram publicadas no livro *Asnavnille problemi podologuii v SSSR* (Moscou, 1928).

funcionais. No estado atual do problema, seria correto distribuir as crianças com atraso mental em três classes (debilidade mental, imbecilidade e idiotia). O princípio da distribuição das crianças selecionadas deve ser a distribuição segundo os tipos de desenvolvimento e conduta, segundo as características gerais e íntegras da personalidade infantil, e não segundo os diferentes sintomas e defeitos.

As crianças com atraso mental

4. O postulado de que qualquer classe de defeito cria os estímulos para a compensação deve ser o princípio fundamental ao estudar a criança com atraso mental. Por isso, o estudo dinâmico da criança com atraso mental não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade do defeito, mas inclui, indispensavelmente, levar em conta os processos compensadores (substitutivos, superestruturadores e niveladores) no desenvolvimento e na conduta da criança. Seria conveniente aceitar a designação de *três graus* da compensação propostos por alguns autores (as reações do organismo diante do defeito): 1) o defeito de compensação, 2) o defeito de subcompensação e 3) o defeito de descompensação (cf. classificação a confirmar). A determinação do defeito ainda não diz nada ao pedólogo (Weinmann, Birmbaum, Lindvorski, Stern, Eliasberg, Pirci, Feisen e muitos outros).

5. Uma importância excepcional no estudo da criança com atraso mental tem sua *área motora*. O atraso motor, a debilidade motora, o infantilismo motor (Heller, Dupré, Homburger) e a idiotia motora, em um grau diferente, podem combinar-se com atraso mental de qualquer tipo e transmitir-lhe um aspecto peculiar ao desenvolvimento e à conduta da criança. Essas insuficiências podem não estar presentes no atraso mental e, também, quando não existe a deficiência intelectual. O princípio da unidade psicocinestésica (Schulz) no desenvolvimento e na conduta das crianças exige, ao estudar a criança com atraso mental, uma caracterização indispensavelmente *dupla* (intelectual e motora). O atraso motor, por si mesmo, admite, em grande medida, a compensação da deficiência (Homburger, Nadolechni, Heller) e relaciona-se inteiramente com ela, como expresso na tese 4. Ao serem relativamente independentes das funções superiores e facilmente exercitáveis, as capacidades motoras frequentemente

representam a esfera central para a compensação da deficiência intelectual e o nivelamento da conduta. Como ponto de partida no trabalho prático e de investigação científica, para estudar as capacidades motoras das crianças, pode ser tomada a escala métrica do doutor Ozeretski.

6. O intelecto prático, ou seja, a capacidade para atuar de um modo racional e conveniente (*praktische*, *natürliche*, *Intelligenz*), embora adjacente às capacidades motoras, por sua natureza psicológica, deve ser separado em uma esfera especial de investigação ao estudar a criança com atraso mental. Essa investigação pode tomar como ponto de partida as experiências de Lipmann ou Stern; o princípio posto por Kohker e Lipmann deve ser tomado incondicionalmente também como base da investigação. Ao representar um tipo qualitativo especial de conduta racional, relativamente independente das demais formas da atividade intelectual, o intelecto prático pode combinar-se em diferente grau com outras formas, para criar sempre um quadro peculiar do desenvolvimento e da conduta da criança; o intelecto prático pode ser um ponto de aplicação da compensação, o meio de nivelação das demais deficiências intelectuais; sem levar em conta esse eixo todo, o quadro do desenvolvimento será incompleto e frequentemente incorreto.

7. O tipo superior da atividade intelectual (geralmente afetado no caso da debilidade mental), denominado, por vezes, teórico e gnóstico etc., fundamenta-se na utilização das formas lógicas do pensamento, dos conceitos que surgem fundamentados na linguagem e que posteriormente constituem uma aquisição histórica da cultura humana e um produto da psicologia social. Esse pensamento próprio do homem com cultura reduz-se à utilização instrumental de certos signos culturais e pode ser investigado mediante o método instrumental. Como ponto de partida, pode servir a metodologia da investigação experimental acerca da formação dos conceitos, criada por Ach e aplicada ao estudo das crianças com atraso mental por Bacher. A metodologia permite determinar o grau alcançado pela criança na formação dos conceitos.

8. *A investigação da criança com atraso mental deve fundamentar-se principalmente no teste qualitativo, e não na determinação quantitativa da deficiência*. A determinação do *tipo de desenvolvimento da conduta* e não do nível quantitativo que alcançaram as diferentes funções constitui a tarefa do estudo dessa criança. O intelecto, por si só, não representa algo único

e íntegro, mas é um conceito geral para os diferentes tipos qualitativos da conduta e das formas de atividade. O defeito que se manifesta de uma forma pode ser coberto com o desenvolvimento de outra (Lipmann, Lindvorski, Bogen). O número de fatores da atividade intelectual aumenta e, junto com ele, aumenta a variedade das deficiências e as possibilidades de sua substituição (Lindvorski).

9. Todas as formas superiores mencionadas acerca do estudo da criança com atraso mental, da mesma forma que todos os demais métodos que se aplicam geralmente ao efetuar semelhantes investigações, têm uma importância auxiliar inegável e podem ser aplicadas cientificamente apenas com base em *um estudo prolongado da criança no processo de educação*. Resumindo, devemos estudar não a deficiência, mas a criança com umas ou outras deficiências; por isso, o estudo integral da personalidade infantil em sua interação com o meio circundante deve constituir a base de todas as investigações. Os dados da observação pedagógica podem ser completados com a observação sistemática segundo o esquema determinado (por exemplo, de Molozshavi) e com os dados do experimento natural ou do experimento pedagógico. Apenas conhecendo os aspectos emocional, volitivo e outros mais da criança, assim como o tipo geral de sua conduta social (a *leitlínea*), poderemos abordar sua deficiência intelectual de um modo correto.

10. Qualquer defeito orgânico projeta-se na conduta da criança como um rebaixamento social de sua posição. Essas formações psicológicas secundárias (o sentimento de inferioridade etc.) devem ser consideradas ao estudar a criança com atraso mental. A dinâmica da deficiência (a compensação, a exercitabilidade das funções, a capacidade de variação) está determinada precisamente por suas complicações sociopsicológicas (o coeficiente do grau de educação).

As crianças difíceis de educar

11. Dentro do grupo de crianças difíceis de educar no próprio sentido da palavra, devem ser incluídos os casos funcionais de desvio da norma na conduta e no desenvolvimento. A natureza desses casos, em grande parte, consiste no *conflito psicológico* entre a criança e o ambiente ou entre os diferentes aspectos e etapas da personalidade da criança. Por isso,

o estudo das crianças difíceis de educar sempre deve partir da investigação do conflito fundamental.

12. A princípio, como ponto de partida para a elaboração da metodologia de estudo da criança difícil, pode-se tomar o esquema da divisão proposta e aplicada por Grule, que diferencia: 1) os casos de crianças difíceis de educar, condicionados pelas influências traumatizantes do meio (Milieu – M); 2) os casos condicionados pelos fatores psicológicos internos no desenvolvimento da criança (Anlage – A); 3) os casos mistos (MA), que, por sua vez, dividem-se em duas classes, a depender do valor dominante de um ou outro fator (MA e AM). Os fatores psicológicos internos (A) não significam, de nenhum modo, segundo Grule, que haja atitudes indispensavelmente patológicas.

13. As classificações das crianças difíceis de educar propostas por Grule, Folgtlender e outros podem ser utilizadas ao estudar a criança difícil como um esquema empírico.

14. Já que cada conflito que conduz à formação do problema de conduta ancora-se nas condições peculiares, pessoais e particulares da história do desenvolvimento da criança, no estudo das crianças difíceis de educar ou com problemas de conduta, e na aplicação dos métodos e dos pontos de vista psicológico-individuais; já que o conflito está condicionado geralmente pelos processos ocorridos nas camadas profundas da psique da criança e enraizado com frequência no inconsciente, devem ser aplicados, no estudo da criança com problemas de conduta, os métodos que penetram na profundidade e permitem levar em conta o aspecto íntimo de sua psicologia. Entretanto, o método da psicanálise, em sua forma clássica, é inaplicável ao estudo da criança difícil.

15. O esquema do estudo da criança com problemas de conduta ou difícil de educar, elaborado pela Sociedade de Psicologia Individual, pode ser utilizado, a princípio, como meio para investigação do conflito que constitui a base dos problemas de conduta. Dever-se-ia variar em grande medida e ampliar esse esquema e aplicá-lo às particularidades específicas de todas as crianças com problemas de conduta. Também se deveria realizar certa modificação no esquema de Molozshavi para estudar a criança com problemas de conduta; para essa tarefa, em seu esquema, é valioso o método da correlação da conduta com o meio. Seria necessário criar uma variante desse sistema para a tarefa especial do estudo da criança difícil. Os testes

para investigação da vontade, do aspecto emocional, da fantasia, do caráter etc., podem ser utilizados como meio auxiliar e de orientação (Rorschach, Büran, Donnei).

16. O estudo da criança com problemas de conduta ou difícil de educar, mais que o de qualquer outro tipo de criança, deve fundamentar-se em sua observação prolongada durante o processo de educação, no experimento pedagógico, no estudo dos resultados da criação, do jogo e de todos os aspectos da conduta infantil.

As crianças dotadas

17. A seleção das crianças dotadas, segundo a pedologia, está determinada pelo rápido ritmo de seu desenvolvimento e, em particular, do ensino escolar. De forma experimental, dever-se-ia fazer a tentativa de semelhante seleção com meios científicos. Em qualquer caso, seria bom planejar, pelo menos do ponto de vista teórico, a questão sobre um tipo especial de desenvolvimento da criança dotada em relação com o ensino especial (musical etc.).

As formas combinadas e transitórias

18. A presença das formas combinadas e transitórias deve atrair uma atenção especial. Os casos de transição permitem prevenir, em um amplo grau, a redução ou a dificuldade do tipo do desenvolvimento da criança e as formas mistas (a criança com atraso mental com problemas de conduta etc.); também requerem procedimentos especialmente complexos para o estudo e a investigação. O método do enfoque integral da criança, que considera não só as diferentes alterações e deficiências em sua conduta, mas também toda linha principal do desenvolvimento infantil, a compensação dos defeitos orgânicos, as complicações psicológicas secundárias, os conflitos sociopsicológicos que surgem como consequência do defeito e a dinâmica do desenvolvimento (a capacidade de variação), constitui a garantia do estudo correto dessas formas. Para as formas combinadas com o atraso mental, considera-se mais correto utilizar o experimento pedagógico, já que essas crianças separam-se em grupos especiais dentro da mesma escola.

Os problemas de organização

19. O estudo das crianças difíceis e com atrasos mentais, a seleção dos ingressos na escola especial, sua distribuição nos distintos tipos de instituições educacionais, a direção de sua educação etc., devem ser realizados por um *especialista* competente nos problemas da psicopatologia, da defectologia e da pedagogia terapêutica. Apenas a colaboração do pedólogo, do pedagogo e do médico pode garantir tal êxito.

20. Seria sumamente importante, para o estudo correto das crianças difíceis e com atrasos mentais, e para a direção do trabalho prático das diferentes escolas e dos pedólogos, organizar os *gabinetes de pedologia para a consulta* (*Heilpädagog, Beratungsstelle*), que justificam brilhantemente sua finalidade na Alemanha, na Áustria e em outros países. Esses gabinetes devem converter-se em centros de estudo da criança difícil e com atraso mental.

21. É absolutamente necessário organizar e dirigir, de um modo correto, a *elaboração científico-investigativa* desses problemas, vinculá-la de modo mais estreito com o trabalho *prático de investigação* desse mesmo tipo. Os países europeus destacam que os êxitos obtidos no estudo e na educação das crianças difíceis e com atrasos mentais são resultantes da relação muito estreita de ambos os tipos de trabalho. A tarefa fundamental do trabalho de investigação científica é o estabelecimento dos princípios e dos métodos da padronização e do diagnóstico da criança com atraso mental e difícil de educar.

Os fundamentos do trabalho com as crianças com atraso mental e com defeitos físicos[127]

1. O defeito e a compensação. Qualquer defeito, quer dizer, qualquer deficiência corporal coloca o organismo diante da tarefa de vencer esse defeito, eliminar a deficiência, compensar o prejuízo orgânico ocasionado. Desse modo, a influência do defeito sempre é dupla e contraditória: por um lado, o defeito debilita o organismo, arruína sua atividade, é uma menos-valia; por outro lado, precisamente porque o defeito dificulta e altera a atividade do organismo, serve de estímulo para o desenvolvimento elevado das outras funções e o incita a realizar uma atividade intensificada, que poderia compensar a deficiência e vencer as dificuldades. Essa lei geral é aplicável de igual forma à biologia e à psicologia do organismo: a menos-valia do defeito converte-se no incentivo da compensação; ou seja, a deficiência resulta ser um estímulo para o desenvolvimento elevado e a atividade. Distinguem-se dois tipos fundamentais de compensação: a compensação direta ou orgânica e a indireta ou psíquica. A primeira ocorre, em grande parte, no caso da doença ou da retirada de um dos órgãos pares. Por exemplo, no caso da retirada de um rim, pulmão etc., o órgão que ficou desenvolve-se de um modo compensador e assume a função do órgão enfermo. Onde a compensação direta é impossível, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa, criando, no órgão enfermo ou deficiente, uma superestrutura protetora das funções superiores que garantirá seu trabalho. Segundo a opinião de Adler, a sensação da deficiência dos órgãos serve de estímulo constante ao indivíduo para desenvolver a psicologia. A educação da criança com algum defeito físico apoia-se geralmente na compensação indireta, psíquica, já que a compensação direta, orgânica, da cegueira, da surdez e de outras deficiências, é impossível.

2. Três tipos fundamentais de defeito. Qualquer defeito deve ser analisado do ponto de vista de sua relação com o sistema nervoso central e com o aparato psíquico da criança. Na atividade do sistema nervoso, distinguem-se três aparatos diferentes, que cumprem distintas funções: o aparato receptor (relacionado aos órgãos dos sentidos), o aparato de resposta

[127] O material foi elaborado para *A enciclopédia pedagógica*. Foi impresso em 1928, t. II.

ou de trabalho (relacionado aos órgãos de trabalho do corpo, aos músculos e às glândulas) e o sistema nervoso central. A deficiência de cada um dos três aparatos influencia de uma maneira diferente o desenvolvimento da criança e sua educação. De acordo com isso, deve-se diferenciar três tipos fundamentais de defeitos: a doença ou o defeito dos órgãos receptores (a cegueira, a surdez ou estas duas juntas); a doença ou a deficiência de partes do aparato de resposta, dos órgãos de trabalho (a invalidez); e o defeito ou a doença do sistema nervoso central (a debilidade mental). Não só o tipo do defeito, mas também o tipo de compensação será diferente nos três casos.

3. A base psicofisiológica da educação da criança com defeito. "Essencialmente, entre as crianças normais e anormais, não há diferenças. Ambas são pessoas, ambas são crianças e em ambas o desenvolvimento ocorre de acordo com as mesmas leis. A diferença consiste apenas no modo do desenvolvimento" (TROSHIN, 1915, p. xiii). Qualquer tipo de educação, no final das contas, limita-se ao estabelecimento de algumas formas novas de conduta, à formação das reações condicionadas ou dos reflexos condicionados. No aspecto fisiológico, a princípio, não existe nenhuma diferença entre a educação da criança com defeito e a educação da criança normal. Um dos postulados da fisiologia experimental atual, mais importante para a pedagogia, estabelece que as formas condicionadas da conduta (os reflexos condicionados) vinculam-se de um modo igual, a princípio, com os diferentes órgãos dos sentidos. O reflexo condicionado da visão pode ser formado de igual modo que o do ouvido; e o do ouvido, de igual modo que o da pele. Com efeito, é importante não o fato de que o cego veja as letras, mas que saiba ler. É importante que o cego leia de um modo totalmente igual a como nós lemos e que se lhe ensine isso da mesma forma que à criança normal. Por isso, a fórmula de Kurtman, que estabelece que o cego, o surdo e o débil mental não podem ser medidos com a mesma regra que a criança normal, deve ser substituída precisamente por uma inversa: deve-se e pode-se tratar a criança cega, a surda etc., do ponto de vista psicológico e pedagógico, com a mesma medida que a criança normal. No entanto, o modo do desenvolvimento e da educação na criança com defeito é consideravelmente distinto de como ocorre na criança normal, e, por isso, a técnica de ensino da criança com defeito, existindo uma absoluta identidade de princípio entre a natureza psicológica desse processo no ensino da criança normal, sempre se diferenciará por uma grande peculiaridade. Ler com os olhos ou ler com os dedos é, a

princípio, o mesmo, mas, no aspecto técnico, é muito diferente. Isso provoca a necessidade de criar um sistema especial de educação e de ensino da criança com defeito (a surdopedagogia e a tiflopedagogia), quer dizer, a pedagogia da criança surda e a pedagogia da criança cega. A diferença é dos símbolos, dos métodos, da técnica e dos hábitos formais, embora exista uma identidade absoluta de conteúdo de qualquer processo educativo e de ensino; assim é o princípio fundamental da educação especial.

4. A base sociopsicológica da educação da criança com defeito. Qualquer defeito corporal não apenas varia a atitude do homem com respeito ao mundo físico, mas manifesta-se também nas relações com as pessoas. A criança com defeito é, antes de tudo, uma criança peculiar: nela, forma-se uma atitude exclusiva, não habitual, distinta daquela que se mantém com outras crianças. Sua infelicidade varia, antes de tudo, sua posição social e a orientação social no meio. Todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino participante da vida, e todas as funções do ser social reorganizam-se; o defeito físico provoca um desvio social. O defeito, por si só, todavia, não é uma tragédia. É apenas um pretexto e um motivo para o surgimento da tragédia. Expressa Scherbina (1916, p. 39): "As lamentações e os suspiros acompanham o cego no transcurso de toda sua vida; desse modo, de uma maneira lenta, mas segura, realiza-se grande trabalho destruidor".

O defeito orgânico (a cegueira, a surdez etc.) é, em si, um fato biológico. Mas o educador tem de trabalhar não apenas com os fatos por si mesmos, como com suas consequências sociais. Quando temos diante de nós uma criança cega como objeto de educação, há que trabalhar não tanto com a cegueira, mas com os conflitos que surgem nessa criança ao incorporar-se à vida. Por isso, a educação da criança com deficiência não é mais que a educação social. De um modo exatamente igual, os processos da compensação que se apresentam nessa criança, sob a influência do defeito, dirigem-se, no que é fundamental, não pela linha da eliminação do defeito (o que é impossível), mas pela linha do vencimento psicológico, da substituição, da nivelação do defeito; pela linha da conquista da validade social ou da proximidade a ela. O defeito, como se expressou anteriormente, é não só uma menos-valia, uma insuficiência, uma debilidade, mas também um incentivo, uma fonte de força e de capacidades, um estímulo para a compensação. Ao mesmo tempo, junto com o defeito, estão dadas também

as tendências psicológicas da direção oposta e as forças para o vencimento do defeito. A ciência indica o caminho para a educação da criança com defeito: é necessário organizar todo o processo educativo pela linha das tendências naturais à compensação do defeito.

5. Os fundamentos psicológicos da educação e do ensino da criança cega. A particularidade fundamental do desenvolvimento interno e externo da criança cega é a alteração grave de suas percepções e representações espaciais e a limitação na liberdade de movimentos, o desamparo com respeito ao espaço. Todas as demais forças e capacidades da criança cega podem funcionar plenamente. Petzeld vê a particularidade mais característica da personalidade da criança cega na contradição entre o desamparo relativo no aspecto espacial e a possibilidade de comunicar-se de um modo completo e perfeito e de entender-se reciprocamente com os videntes mediante a linguagem. Precisamente, a linguagem e a comunicação com os videntes são os meios fundamentais da compensação na criança cega. A criança cega, abandonada à própria sorte, fechada no círculo de sua própria experiência e não incorporando a experiência social, desenvolver-se-ia como um ser totalmente peculiar, profundamente diferenciado do homem normal e totalmente inadaptado à vida do mundo dos videntes. Sobre os cegos, afirma Bürklen: "Neles, desenvolvem-se as particularidades que não podemos notar nos videntes, e é necessário supor que, no caso de uma comunicação exclusiva dos cegos com os cegos, sem nenhuma forma de relação com os videntes, poderia surgir uma raça especial de pessoas".

A palavra vence a cegueira. Por isso, o desenvolvimento e a intensificação e agudização excessiva dos outros sentidos (da audição, do tato etc.), quer dizer, a compensação direta e orgânica da visão que falta com os sentidos que restaram, não constituem a tarefa fundamental na educação da criança cega, como supõe a teoria da substituição dos sentidos. A tarefa consiste em familiarizar a criança cega, mediante a linguagem, com a experiência social dos videntes; em adaptar a criança cega ao trabalho e à vida social dos videntes; em compensar, mediante o conhecimento e a compreensão das impressões visuais imediatas que lhe faltam e na experiência espacial. Uma enorme importância tem também a educação física da criança cega, o desenvolvimento de seus movimentos, a utilização do ouvido e do tato.

6. Os fundamentos psicológicos da educação e do ensino da criança surda. A criança surda está fisicamente mais adaptada que o cego. O mundo está representado na consciência humana principalmente como um fenômeno visual. Os sons no sistema da natureza desempenham um papel menos importante. Do ponto de vista biológico, a surdez deve constituir uma deficiência incomensuravelmente menor que a cegueira. Assim o é na realidade, e o animal surdo provavelmente é menos indefeso que o cego. Não ocorre dessa forma no homem. A surdez, ao privá-lo da linguagem, tira-o da vida social das pessoas de um modo mais forte que a cegueira. Lindner, que realizou uma detalhada investigação psicológica da criança surda, chegou a afirmar uma velha opinião: a criança surda, privada da linguagem no desenvolvimento psíquico, não se eleva de um modo considerável sobre o nível dos antropoides.

O ensino da linguagem para a criança surda fundamenta-se na leitura do movimento dos lábios, quer dizer, na habilidade da criança para perceber e compreender o quadro visual da linguagem, da mesma forma que, para nós, a linguagem consta de diferentes combinações de imagens visuais, de movimentos articulatórios que compõem as palavras e as frases. Pode-se ensinar a criança surda a pronunciar as palavras, já que sua mudez está fundamentada não nos defeitos do aparelho articulatório, dos centros cerebrais da linguagem ou das vias nervosas condutoras, mas na falta de desenvolvimento da linguagem em virtude da carência de audição e da impossibilidade de assimilar a linguagem oral procedente das pessoas que a rodeiam. Mediante a imitação dos movimentos articulatórios das pessoas que falam, pode-se educar e desenvolver, na criança surda, a linguagem oral próxima à normal. Por exemplo, os pedagogos e psicólogos ingleses propõem chamar a essas crianças que aprenderam a falar não surdos-mudos (já que sua mudez foi vencida realmente), mas apenas surdos. A par dessa linguagem oral, existe a linguagem datilológica dos surdos, em que cada letra é designada com gesto peculiar convencional. As possibilidades de desenvolvimento da criança surda são diversas.

7. A educação da criança com surdocegueira. A educação da criança surdocega implica dificuldades consideravelmente maiores e tropeça em obstáculos mais difíceis que a educação do cego ou do surdo. No entanto, se o sistema nervoso e o psíquico, no caso da criança surdocega, não estão lesados, essa criança tem possibilidades ilimitadas de desenvolvimento

e de educação. Todos conhecemos os nomes de Helen Keller e Laura Bridgman, duas surdocegas que alcançaram grande desenvolvimento devido à educação e ao ensino. Helen Keller converteu-se, inclusive, em uma famosa escritora, propagadora do otimismo. As informações sobre Laura Bridgman são mais simples, mais autênticas e precisas do ponto de vista científico: ela dominou a linguagem, a leitura, a escrita, a aritmética elementar, a geografia e a história natural.

A base da educação da criança surdocega é ensinar-lhe a falar. Apenas ao dominar a linguagem ela pode chegar a ser um ser social, quer dizer, um homem no verdadeiro sentido da palavra. O contato com as pessoas que a rodeiam estabelece-se, para essa criança, por meio do tato: com o tato, ela percebe os sons da linguagem datilológica dos surdos (a datilologia) e as letras convexas do sistema Braille para os cegos; assim, aprende a compreender a linguagem e a ler. Essa criança pode falar com ajuda da linguagem datilológica ou utilizando a linguagem oral que aprende graças à imitação. Certamente, esse ensino é muito difícil em comparação com o ensino da criança surda, já que o surdocego não vê os movimentos articulatórios do interlocutor e guia-se, ao imitar, exclusivamente pelo tato.

8. Os inválidos. As crianças inválidas encontram-se, geralmente, muito mais próximas do tipo normal de criança que as cegas e as surdas e requerem muito menos particularidades na educação. As dificuldades relacionadas com a educação dos inválidos, em grande parte, são de caráter geral (a impossibilidade de caminhar na escola, de escrever, de trabalhar etc.). A possibilidade de perder o equilíbrio mental sob a influência das dificuldades e a posição sociopsicológica especial, criada pela posição exclusiva de criança inválida em seu ambiente, constituem um perigo interno. Por isso, a tarefa da educação consiste em prevenir o surgimento de semelhante sentimento de inferioridade, de desolação etc.

9. As crianças enfermas. Com muita frequência, a deficiência da criança consiste em uma doença. Assim são, por exemplo, as crianças epilépticas, as psicopatas etc. Aqui, a educação deve estar unida com um tratamento e constituir a esfera da pedagogia terapêutica. O médico e o pedagogo, com seus esforços conjuntos, podem alcançar o cumprimento da tarefa. Frequentemente, não se pode traçar um limite bem marcado entre as medidas educativas e as terapêuticas. A psiquiatria moderna começa a aproximar-se cada vez mais da psicoterapia, quer dizer, o tratamento com métodos psicológicos, com a educação, inclusive quando se trata do

tratamento de pessoas adultas. A psiquiatria dispõe de uma série de métodos cuja essência consiste na educação complementar da personalidade do enfermo. O tratamento dessa criança enferma une-se com sua educação.

10. As crianças com atraso mental. Sob o nome de crianças com atraso mental, reúne-se geralmente um grupo de crianças que apresentam atrasos em seu desenvolvimento de nível médio e, no processo de aprendizagem escolar, manifestam a incapacidade para ir ao mesmo passo do restante das crianças. Na realidade, o grupo de crianças com atraso mental é complexo quanto a sua composição, já que as causas e a natureza do atraso mental podem ser totalmente diferentes. Em todo caso, deve-se diferenciar dois tipos de crianças com atraso mental: as crianças com atraso mental em consequência de uma enfermidade e as com atraso mental por causa de um defeito orgânico. Essencialmente, ao primeiro grupo, pertencem não as crianças com deficiência, mas as crianças doentes; o atraso mental é o resultado de uma enfermidade (em grande parte, nervosa ou psíquica) e pode passar depois de um tratamento. Apenas o segundo tipo, o que possui um defeito orgânico permanente, manifestado no atraso mental, constitui uma variedade da deficiência. Admite-se diferenciar três graus de atraso mental e distribuir as crianças desse tipo em três grupos distintos: os idiotas, que não se elevam, no desenvolvimento, acima do nível de uma criança de dois anos e que não estão capacitados para a utilização de instrumentos e ferramentas e quase não estão capacitados para aprender a falar; os imbecis, que não ultrapassam, em seu desenvolvimento, o nível de uma criança entre dois e sete anos, aptos para aprendizagem de tipos muito simples de trabalho, mas não para o trabalho independente; e, por último, os débeis, que têm o grau mais leve de atraso mental, aptos para a aprendizagem relativamente rica em conteúdo e para a assimilação do material, mas que manifestam atividade diminuída das funções superiores e ritmo lento de desenvolvimento, e que conservam traços do intelecto infantil (a criança de doze anos) para toda a vida e requerem uma educação especial nas escolas auxiliares.

A educação dessas crianças apresenta as maiores dificuldades em comparação com os cegos e os surdos. Nas crianças com atraso mental, está alterado o aparato central, seu fundo de compensação é pobre e as possibilidades de desenvolvimento, com frequência, estão muito limitadas em comparação com as crianças normais. Se, para a educação da criança

surda e da cega, é característica a variedade de símbolos e de métodos de ensino, para a educação da criança com atraso mental leve, é necessária avaliação qualitativa do próprio conteúdo do trabalho de ensino.

Entretanto, os processos de compensação, como regra geral, sempre têm lugar no desenvolvimento dessa criança; ocasionalmente, conduzem à formação de talentos especiais (na esfera da memória, do espírito de observação etc.), que, muitas vezes, manifestam-se no desenvolvimento do intelecto prático, quer dizer, na capacidade para ação racional, na capacidade motora etc.

11. A criança com defeito e a criança normal. O processo de compensação provocado pelo defeito pode ter uma saída diferente que depende da gravidade do próprio defeito, do fundo de compensação, quer dizer, da riqueza dos demais órgãos e funções do organismo incorporados para compensar o defeito e, por último, da educação, quer dizer, de uma ou outra direção consciente dada a esse processo. Se a compensação não acontece, temos geralmente diante de nós uma criança muito doente, ostensivamente anormal e gravemente deficiente. Se a compensação acontece, pode levar à formação das funções compensatórias e à manifestação das capacidades. Com muita frequência, observamos os graus médios da compensação e uma maior ou menor aproximação ao tipo social determinado da personalidade; neste caso, temos uma criança normal socialmente válida e apta para o trabalho.

Os postulados fundamentais do trabalho de investigação pedológica na esfera da criança difícil[128]

O plano de trabalho[129] investigativo pedológico[130] não está elaborado de forma definitiva nem foi aprovado, mas seus fundamentos mais importantes e inclusive seu conteúdo, nas partes principais, podem ser considerados bem estabelecidos. Ademais, a Conferência de Planejamento dos Institutos de Investigação Científica, que se realizou no verão deste ano, analisou e aprovou, nos termos fundamentais, o projeto elaborado de planejamento, e fez as adições e as correções.

Na forma atual, apesar da falta do programa final para a investigação científica, elaborado em todos os detalhes e pontos, os aspectos fundamentais do plano podem ser considerados esclarecidos e aprovados,

[128] Foram impressos na revista *Pedologia*, 1929, n. 3.

[129] O projeto do plano foi elaborado pela comissão integrada por Azbukin, Vigotski, Gurevich, Zankov e Livshitz.

[130] A pedologia é uma das direções da pedagogia que se formou no Ocidente ao final do século XIX e princípio do século XX. Baseia-se na ideia reacionária da condicionalidade fatalista do destino das crianças, por fatores biológicos e pela influência da herança e do meio invariável. Com a ajuda de um jogo de determinados testes de pedologia, mede-se o chamado coeficiente de desenvolvimento intelectual (CI), cuja magnitude, aparentemente, determina as possibilidades da criança. Ao final da década de 20 e princípios da de 30, foi utilizado, em certa medida, na URSS e causou um dano considerável à pedagogia geral e especial e à psicologia. Nesses anos, o número de escolas auxiliares começou a crescer rapidamente, e começaram a ingressar nelas não crianças com atraso mental, mas alunos abandonados no aspecto pedagógico e indisciplinados e crianças que, por diferentes causas, não realizaram bem os testes. Vigotski, ao utilizar os conceitos de *pedologia* e *pedológico*, teve em consideração realmente a ciência "sintética" sobre as crianças, falando com mais precisão, a psicologia infantil e pedagógica. Porém, apenas externamente, de nome, os fundamentos dessa ciência, elaborados por ele, coincidem com o conceito de *pedologia*. Em muitos trabalhos do presente Tomo, o leitor encontrará a crítica consequente, de princípio, feita por Vigotski, das diferentes teorias pedológicas e da prática da pedologia daqueles anos (veja-se, por exemplo, a crítica do "preformismo pedológico", da análise puramente quantitativa dos problemas do atraso mental etc.). As manifestações de Vigotski sobre a pedologia de sua época e a psicotécnica revelam suas teorias mais vulneráveis. A posição de Vigotski na avaliação da pedologia de sua época não difere da avaliação que é feita na disposição do CC do Partido: "Sobre as deturpações pedológicas no sistema dos Comissariados de Instrução Pública", em 1936. Não houve nenhum outro psicólogo que, no mesmo início da década de 30, mostrara com tal convicção a crise, o caráter não científico e o prejuízo ocasionado pela prática que então existia, de medições puramente quantitativas do intelecto, em particular, ao diagnosticar o atraso mental. "Este ponto de vista, a princípio, fenomenológico, como anteriormente demonstrado, deve nos levar inevitavelmente a estabelecer relações errôneas, a deturpar o quadro da realidade e a orientar-se de forma incorreta para a ação, uma vez que julga a realidade e as relações que constituem sua base, identificando-as com os sintomas", enquanto "a tarefa principal da investigação do atraso mental é o estudo do desenvolvimento da criança e das leis que dirigem esse desenvolvimento".

assim como traçadas as vias principais do trabalho de investigação científica pedológica. E, por isso, precisamente agora, antes que o plano seja concluído definitivamente, consideramos necessário analisar os postulados principais pelos quais se guia a comissão em sua elaboração, assim como argumentar e esclarecer as linhas fundamentais desse plano.

O primeiro ponto do qual partimos para elaboração do plano é o reconhecimento da vinculação indissolúvel entre a pedologia das crianças difíceis e o trabalho pedológico restante. Essa estreita vinculação e a inclusão orgânica do problema das crianças difíceis no sistema geral da pedologia soviética é a principal conquista do desenvolvimento anterior de nosso departamento de ciência e, portanto, a pedra angular para a organização de todo o trabalho posterior. A pedologia das crianças difíceis considera-se não uma esfera que se encontra à margem das leis gerais do desenvolvimento da criança e à margem dos objetivos e tarefas gerais de sua educação; não uma colônia científica separada da metrópole, a qual tem uma vida independente e guia-se por suas próprias leis, mas a mesma pedologia geral, porém, aplicada às particularidades das crianças geralmente denominadas difíceis.

A vinculação da pedologia da criança difícil à pedologia geral inclui dois momentos diferentes. O primeiro consiste em que a pedologia da criança difícil, sobre a base das crianças normais, estuda especificamente os problemas que têm uma importância de primeira ordem também para a pedologia geral. Segundo uma expressão conhecida, da mesma maneira que a patologia dá lugar à fisiologia, as leis fundamentais do desenvolvimento infantil e da educação manifestam-se com maior clareza quando são estudadas nas formas que se desviam da generalidade. O estudo do mecanismo deteriorado, do processo alterado em seu curso, é o equivalente do experimento artificial e apresenta-se como um experimento natural que permite penetrar mais profundamente na estrutura desse mecanismo e nas leis que regem o curso desse processo.

Os problemas gerais da pedologia, como são o problema da plasticidade e da variabilidade do organismo infantil, de seu grau de educação, da condicionalidade social do desenvolvimento da personalidade, em geral, e de seus diferentes aspectos e dos problemas mais particulares, como são os problemas do desenvolvimento intelectual e das capacidades, da formação do caráter, do desenvolvimento da linguagem, submetem-se, ao que parece, a uma investigação experimental, quando recorremos

aos experimentos apresentados pela própria natureza ao estudar o desenvolvimento e a educação da criança com atraso mental, da surda e da psicopata. Pensamos que a mesma importância que a patologia adquiriu para a anatomia e a fisiologia do organismo humano, a pedologia da criança difícil deve adquiri-la para a pedologia geral.

A compreensão da vinculação interna entre a pedologia geral e a pedologia da criança difícil de educar, ao que parece, não encontra agora objeções por parte de alguém e, sem temer o exagero, pode-se dizer que o estudo dos problemas fundamentais da pedologia geral seria muito difícil e, às vezes, impossível se esta não se apoiasse na pedologia da criança difícil de educar.

O outro momento mais essencial consiste em que a pedologia da criança difícil de educar converte-se por si só em uma esfera dos conhecimentos cientificamente possível e realizável, quando se estrutura sobre uma base metodológica com a pedologia geral. Somente então, no lugar da anarquia pedagógica que representa – segundo a expressão de Schmidt – a pedagogia terapêutica atual, que é com frequência a união eclética dos conhecimentos puramente empíricos, coloca-se o estudo científico do desenvolvimento da criança difícil como um problema realmente interiorizado do ponto de vista científico.

Entretanto, com sua vinculação estreita e bilateral com a pedologia, a área da criança difícil de educar apresenta uma série de particularidades específicas e encontra-se, com respeito à ciência geral, em uma relação distinta da relação em que estão suas outras partes. Essa relação peculiar de nosso problema cria dificuldades adicionais de planejamento. Essas dificuldades consistem em que a pedologia da criança difícil deve abranger todas as idades, desde menos de três anos até a idade de transição, assim como a enorme diversidade de tipos de criança difícil. Por isso, antecipadamente, pode-se esperar que as tarefas de planejamento nessa esfera sejam realizadas com mais dificuldade que nas demais.

O segundo ponto de partida de nosso plano, à parte da vinculação com a pedologia geral, e que o penetra de parte a parte, é a articulação com respeito a todo o trabalho pedológico que se tem realizado nessa esfera até o momento. Se, de forma mais geral, expressa-se a orientação fundamental de todo o plano e, portanto, de todo o trabalho da pedologia da criança difícil, pode-se dizer que, para os próximos cinco anos, a fixação da revisão do problema das crianças difíceis, realizada nos anos da Revolução;

a determinação da base metodológica e teórica, a princípio, da nova pedologia da criança difícil; o desenvolvimento e a continuação da mesma linha de onde é unicamente possível a criação, como resultado do trabalho coletivo de vários anos, da nova pedologia da criança difícil sobre uma base marxista, devem constituir as tarefas fundamentais desse trabalho.

A base do presente plano foi estabelecida no I Congresso de Pedologia. O Congresso, por um lado, concluiu e apresentou sistematicamente as premissas metodológicas gerais que têm constituído a base do estudo e da educação da criança difícil e, com essa mesma base, criou e trouxe os pontos de partida para nosso plano. Por outro lado, o Congresso elaborou diretamente e marcou, nas resoluções, as partes mais importantes do plano para o trabalho de investigação científica nessa esfera. Por isso, o trabalho da comissão de planejamento, essencialmente, foi a continuação e a realização das tarefas traçadas no Congresso, razão pela qual a comissão levou a efeito articulação com o trabalho anterior sobre o qual falamos. Na introdução das resoluções do Congresso, falou-se justamente sobre todos esses momentos que vinculam nosso plano com os resultados do trabalho do Congresso: tomados em conjunto, os trabalhos representam o primeiro passo para a via da criação da pedologia marxista da infância difícil e da pedagogia terapêutica; esses trabalhos proporcionam um material bastante valioso para determinar as perspectivas e as linhas de trabalho investigativo posterior, na esfera da pedologia da criança difícil, na estreita relação com os problemas pedagógicos.

Não nos deteremos agora no trabalho final que o Congresso estabeleceu nesse sentido, nem na plataforma de princípios que nele se elaborou e que, como indicamos, é a base para elaboração de nosso plano. É possível conhecer isso por meio das resoluções do I Congresso de Pedologia. Apenas consideramos necessário assinalar a vinculação articulada com o trabalho precedente, à margem do qual é impossível compreender todo o plano de um modo correto. De acordo com isso, quatro critérios fundamentais que formam as linhas diretivas do plano, seus objetivos e de acordo com os quais se realiza a seleção dos temas, constituíram as bases do plano na elaboração do conteúdo do trabalho de investigação científica para cinco anos.

O primeiro critério é a apresentação teórica da pedologia da criança difícil e da defectologia (da pedagogia terapêutica) sobre uma base marxista; o segundo critério é o estudo da condicionalidade social do desenvolvimento

da criança difícil (tanto dos casos sociais como dos biogenéticos); o terceiro critério é a revelação da dinâmica do desenvolvimento da criança difícil (a dinâmica do conflito, do defeito, da anomalia do caráter e, em geral, de todos os mecanismos de formação dos problemas da conduta e de sua eliminação), como primeiro enfoque do estudo dialético dos problemas da pedologia patológica; o quarto critério é a elaboração da fundamentação pedológica da prática pedagógica, em relação com o plano concreto da construção da escola soviética e das instituições educativas para as crianças difíceis.

Esses quatro critérios devem determinar também a ordem da elaboração dos temas científicos. Excluímos por completo os temas que estão fora dessas linhas fundamentais do plano do próximo quinquênio, como temas não atuais, ainda que frequentemente se excluam também os que são absolutamente lógicos e que, por isso, podem ser elaborados fora do plano, depois que sua elaboração tenha sido garantida por completo.

Ao confeccionar o plano, supusemos que, no presente grau de desenvolvimento de nossa pedologia, o avanço sucessivo e a fixação do que já se alcançou fosse absolutamente impossível sem a apresentação filosófica e metodológica natural dessa esfera do conhecimento, na qual, até o momento, como já expressamos, reina o empirismo puro e coletivismo puro, que, juntos, conduzem à anarquia pedológica. A busca do fundamento filosófico, as intenções de fundamentar no aspecto metodológico a peculiaridade tanto do objeto estudado como do modo e do método de seu estudo, as tendências da apresentação dos fundamentos teóricos nessas esferas, a exigência, por um lado, de separar-se, e, por outro, de determinar sua verdadeira relação com as ciências gerais, tudo isso, em grande medida, é próprio da pedologia atual da criança difícil na Europa e na América. E esses desejos da apresentação filosófica são o indicador desse nível de maturidade que alcançou a pedologia e da crise que agora sofre nesse aspecto.

Não vemos outros objetivos para a pedologia da criança difícil, salvo os que indicam sua relação com a pedologia geral e a pedagogia geral. Os objetivos e as tarefas gerais da educação e do ensino traçados por nossa pedagogia são objetivos e tarefas da educação especial da criança difícil. As leis gerais do desenvolvimento do organismo da criança e de sua educação são, ao mesmo tempo, as leis do desenvolvimento e da educação da criança difícil. Toda peculiaridade reside apenas em que essas tarefas gerais da

educação solucionam-se com a ajuda de meios especiais, e esses objetivos gerais do desenvolvimento alcançam-se com a ajuda de vias peculiares.

O estudo dessas vias peculiares do desenvolvimento da criança difícil e a criação de meios especiais para alcançar os objetivos gerais educativos constituem a tarefa fundamental do trabalho de investigação científica na esfera pedológica. Porém, para que essa tarefa seja realizável, é necessário compreender, do ponto de vista metodológico que buscamos, com ajuda de quais meios de conhecimento estabelecemos os postulados que nos interessam e qual é, em geral, a natureza metodológica dessa esfera da pedologia.

Com a realização direta da tarefa mencionada, está estreitamente relacionado o segundo momento: o esclarecimento da influência do fator ambiental no desenvolvimento da criança difícil. Como é conhecido, a teoria dos fatores sociais sobre os problemas de conduta das crianças e a compreensão de todo fenômeno como um fenômeno condicionado pela sociedade em primeiro lugar serviu de base para revisão do problema das crianças difíceis. Daí a exigência da educação social aplicável à criança difícil foi uma conclusão natural. Pode-se dizer que nenhum capítulo de nossa pedologia encontra-se em uma união orgânica tão estreita com a pedagogia como o capítulo sobre a criança difícil. Em primeiro lugar, isso refere-se à criança difícil no aspecto sociogenético. Mas, também, a criança acometida pelo defeito físico, que se desenvolve em um ambiente social determinado, mostra realmente a complexa influência desse fator em todas as vias e em todo o transcurso do desenvolvimento.

Relacionado diretamente a isso está o terceiro momento: a revelação da dinâmica do desenvolvimento da criança difícil. O que de melhor nos oferece a clínica europeia e o laboratório de estudo da criança difícil avança pela via da compreensão dinâmica das crianças difíceis e com deficiências. Essa compreensão relativiza cada vez mais a velha abordagem estática, puramente quantitativa desses problemas. A nova compreensão descortina diante de nós as complexas vias da formação dos problemas de conduta infantis e traça as pautas para sua variação e eliminação. Na compreensão dinâmica dos problemas de conduta das crianças, baseia-se a dialética espontânea que contém qualquer conhecimento verdadeiramente científico, cujo domínio deve chegar a ser, para nós, o primeiro passo para a elaboração conscientemente dialética desses complexos problemas do desenvolvimento humano.

Por último, também na prática, esse fator mais revolucionário, mais poderoso no estudo e na educação da criança difícil, exigiu introduzir uma série de temas que, desse ponto de vista, são de primeira ordem.

Todo nosso plano foi elaborado com base nas demandas das instituições correspondentes, em primeiro lugar, da direção principal da educação social e do ensino politécnico, dos planos efetivos de produção dos diferentes institutos, de suas demandas sobre os temas de investigação e, por último, dos temas que foram introduzidos pela própria comissão e que resultaram naturalmente dos quatro critérios que apresentamos aqui. Ao elaborar o plano, partimos do postulado geral, que consiste no reconhecimento da legitimidade do duplo gênero dos temas.

No próximo quinquênio pedológico, segundo expressam as teses de Zalkind, para o plano geral, deve-se prestar grande atenção, no aspecto da investigação, ao serviço direto do processo pedagógico. Não obstante, ao mesmo tempo em que continuam e aprofundam-se as investigações fundamentais da psicofisiologia do homem em desenvolvimento, estudam-se os problemas atuais para a construção do socialismo. Na elaboração do plano, partimos também da ideia de que ambas as linhas de trabalho de investigação científica devem estar presentes no estudo de todos os grupos de crianças difíceis. Supomos que a melhor forma organizativa que garanta a realização do plano será aquela na qual o instituto deve encontrar-se no centro da investigação de cada esfera, e os outros devem realizar o trabalho auxiliar nessa mesma linha.

Indicamos as seguintes classes e tipos de criança difícil que se submetem a estudo: as crianças difíceis na escola geral, as crianças com problemas de conduta no próprio sentido dessa palavra (os vagabundos, os delinquentes e os abandonados no aspecto pedagógico), as crianças psiconeuropatas, as com atraso mental, as cegas, as surdas, as logopatas e as enfermas psíquicas e mentais. Supomos que, no caso de uma dessas esferas, é necessário garantir uma profunda investigação, tanto somaticopedológica como psicorreflexológica, e o trabalho prático de investigação científica geralmente denominado inquérito.

Ao comparar essas exigências com o quadro real que representa o trabalho pedológico atual na esfera da infância difícil, podemos notar que o princípio organizativo que estabelecemos, por um lado, está justificado e realizado pela própria vida na especialização que foi proposta para a

maioria dos institutos. Porém, por outro lado, existe uma séria divergência entre o plano e a situação real dos fatos. Supomos que a desproporção nas investigações sobre a pedologia da infância difícil, que se expressa no melhoramento espontâneo de umas partes com o desamparo de outras, deve ser eliminada mediante a intensificação e a criação de uma nova redistribuição racional do trabalho que se realiza na esfera pedológica, ainda que de modo insuficiente.

Por exemplo, o problema do desenvolvimento da criança com problemas de conduta no próprio sentido dessa palavra (os vagabundos, os delinquentes e os abandonados no aspecto pedagógico, em geral, difícil do ponto de vista sociogenético), que tem uma importância de primeira ordem para o plano e que se encontra no centro da revisão dessa questão, em todos os anos da Revolução, quase não é realmente estudado na direção requerida pela revisão de toda a teoria sobre a infância difícil, e conta apenas com alguns pesquisadores que trabalham nessa esfera. O estudo informal que, entre outros, realiza-se sobre esse problema em diferentes institutos de investigação, em primeiro lugar, não se encontra, com frequência, nas mãos que poderiam dirigir verdadeiramente o problema e, em segundo lugar, em nenhum caso, substitui o estudo fundamental e profundo do problema e da investigação de todos os mecanismos que a formação das crianças difíceis requer.

Não podemos nos enganar pensando que alguém realizará esse trabalho por nós. Há que se dar conta de que os problemas mencionados têm permanecido até o momento sem serem defendidos, e todo o trabalho pedagógico nessa esfera tem se mantido realmente apenas pelos pontos de vista principais mais gerais e pelos critérios que foram estabelecidos a seu tempo.

O plano supõe que, para o estudo das crianças difíceis, deve ser criado um instituto ou um departamento especial, análogo aos institutos mais importantes que trabalham na área do estudo do atraso mental e das neuropatias e psicopatias. Se se comparam essas três áreas do trabalho científico-investigativo de pedologia, no momento, salta à vista a enorme desproporção que se manifesta no estudo incomensuravelmente maior dos dois últimos problemas e na falta quase total de estudo do primeiro problema. É necessário levar em conta que, nessa questão, até o momento, existem duas linhas ideológicas, a da ciência mundial e a nossa. O que se

tem feito até agora não conclui em absoluto toda a luta. Entretanto, a linha de todos nossos congressos especiais e de nosso trabalho prático até agora não tem sido defendida desse ponto de vista científico.

O plano pressupõe concentrar todos os problemas relacionados com essa esfera no Instituto dos Métodos de Trabalho Escolar[131], que deve converter-se no centro dessa atividade. A favor disso, manifestam-se dois critérios: 1) o instituto tem participado ativamente na organização desse problema, na revisão do princípio de toda a teoria sobre a infância difícil, e as investigações metodológicas fundamentais sobre essa questão têm saído do instituto; 2) quanto à orientação científica e ideológica, esse instituto pode garantir da melhor maneira o estudo dos temas da pedologia do ambiente. Por último, pode-se esperar que a investigação e o estudo do ambiente em que se desenvolve a criança com problemas de conduta, como métodos especiais de trabalho pedológico, a par com o método clínico e de laboratório, estejam relacionados diretamente com a pesquisa pedológica geral e pedagógica do meio social.

Estuda-se o problema da criança neuropsicopata e psicopata nos Institutos de Proteção da Saúde das Crianças[132], em Moscou e Leningrado, como centros fundamentais. Esses institutos, com as clínicas que formam parte deles (por exemplo, a escola sanatório psiconeurológica do Comissariado Nacional de Saúde Pública em Moscou[133]), podem garantir, de um modo mais completo, o estudo dos problemas da pedagogia terapêutica no próprio sentido dessa palavra, o amplo estudo biológico e psiconeurológico da criança psicopata e da neuropata. No entanto, nesses institutos (ou como trabalho auxiliar, em outros), seria importante fortalecer o trabalho prático de inquérito que realiza a população, da mesma forma que os laboratórios pedológicos cumprem esse trabalho com respeito à criança com atraso mental (a seleção nas escolas).

Mais adiante, seria conveniente introduzir o estudo da condicionalidade social do desenvolvimento e da reeducação de semelhante criança em um ambiente social diferente. No aspecto psicopedagógico,

[131] O Instituto dos Métodos de Trabalho Escolar foi organizado em 1922 e pertence ao sistema de Comissariado do Povo de "Instrução Pública". O Instituto de Trabalho Extraescolar foi organizado em 1929. Pouco tempo depois, ambos os institutos foram unidos.

[132] Os institutos de proteção à saúde das crianças e dos adolescentes existiam em Moscou e Leningrado desde 1928 e pertenciam ao Comissariado do Povo para a Saúde Pública.

[133] A escola sanatório psiconeurológica e pedológica de Moscou pertencia ao sistema do Comissariado do Povo para a Saúde Pública.

pode-se encomendar o estudo complementar desses mesmos problemas ao Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou[134], se ali se organizar uma seção planejada sobre a neuropedagogia, cuja tarefa foi a argumentação da prática pedagógica nessa área e a preparação dos trabalhadores para as escolas sanatório de psiconeurologia. Nos institutos de proteção da saúde, deve concentrar-se também o estudo dos problemas do desenvolvimento da criança doente e da criança fisicamente anormal (as crianças tuberculosas, as crianças sifilíticas e as crianças inválidas etc.).

O estudo das manifestações precoces, particularmente o das condicionadas constitucionalmente pelos problemas de conduta, deve elaborar, na teoria da criança difícil, um novo capítulo, que apenas nos últimos tempos começa a abarcar a idade pré-escolar e do círculo infantil. O estudo da criança difícil menor de três anos deve ser transferido aos institutos de proteção à maternidade e à infância, em Moscou e Leningrado, e o estudo do pré-escolar com problemas de conduta, ao Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou e ao Centro Médico-Pedagógico[135].

Por último, apenas a clínica infantil pode estudar a criança enferma no aspecto neuropsíquico. Contudo, também aqui, supomos, as seções infantis das clínicas correspondentes de medicina devem incorporar a pedologia e solucionar as tarefas não apenas de caráter puramente médico e terapêutico, mas também as pedológicas por essência. Por isso, a incorporação do pedagogo como trabalhador da equipe da clínica foi estabelecida, na conferência de planejamento, como uma medida sumamente conveniente.

Remetemo-nos ao artigo de Sepp[136] no primeiro número de nossa revista. Pensamos que, no artigo, mostra-se com bastante clareza até que ponto a clínica psiquiátrica pode estudar os problemas realmente fundamentais e profundos do desenvolvimento da criança anormal (o atraso mental profundo com relação ao atraso mental leve, a afasia com relação a outros transtornos de linguagem, a psicose na relação com as variações leves do caráter).

---

[134] O Instituto de Pedagogia Científica foi fundado adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou, em 1929.

[135] O Centro Médico-Pedagógico (Moscou, rua Pogodinskaia, casa 8) foi criado do Centro Docente-Educativo particular para crianças anormais e com defeitos.

[136] Evgueni Konstantinovich Sepp (1878-1957), destacado neurologista soviético.

Está absolutamente sem defesa, também, a parte investigativa na área da deficiência física. Aqui, é necessário criar novamente os quadros investigativos e as bases da pesquisa. Consideraríamos o Instituto de Pedagogia Científica como o instituto central nessa esfera. As clínicas pedagógicas e as instituições experimentais de investigação, associadas ao instituto, serviriam de base para seu trabalho.

Os problemas do atraso mental devem ser estudados seguindo duas linhas fundamentais: por um lado, em Leningrado, no Instituto Infantil de Investigação[137], conjuntamente com o Instituto do Cérebro (principalmente no aspecto biológico e reflexológico), e por outro, no Centro Médico-Pedagógico adjunto à Segunda Universidade Estatal Moscovita, em Moscou.

O estudo reflexológico da infância difícil e o trabalho com os problemas psicológicos devem ser resolvidos no Instituto do Cérebro, e o estudo das crianças com atraso mental e psicopatas, no Instituto de Estudos da Infância, em Leningrado.

A realização das tarefas investigativas estabelecidas para a pedologia da infância difícil depende tanto de que suas direções fundamentais sejam corretas como da organização do trabalho investigativo.

[137] O Instituto de Investigação Infantil (III) da Academia Estatal Psiconeurológica foi criado em Leningrado, em 1918; em 1924, foi-lhe dado o nome do Professor Titular Griboiedov.

O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito[138]

1

A pesquisa científica atual encarregada do estudo comparativo dos problemas do desenvolvimento da criança normal e anormal parte do postulado geral de que as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança normal como da criança anormal, são as mesmas na base, assim como as leis da atividade vital, na base, continuam as mesmas, tanto em condições normais quanto em condições doentias de funcionamento de qualquer órgão ou do organismo em geral. A tarefa da psicologia comparativa consiste em descobrir essas leis gerais que caracterizam o desenvolvimento normal e anormal da criança e que abarcam toda a esfera do desenvolvimento infantil em geral.

O reconhecimento da existência de leis comuns de desenvolvimento na esfera normal e patológica é a pedra angular de qualquer estudo comparativo da criança. Entretanto, essas regularidades gerais encontram sua expressão peculiar concreta em um ou outro caso. No caso do desenvolvimento normal, essas regularidades se realizam em um conjunto determinado de condições. No caso do desenvolvimento atípico, que se desvia da norma, as mesmas regularidades, ao se realizarem em um conjunto completamente diferente de condições, adquirem uma expressão específica, qualitativamente peculiar, sem ser uma cópia absoluta, uma fotografia do desenvolvimento infantil típico. Por isso, a investigação comparativa sempre deve ter em vista uma dupla tarefa: o estabelecimento das regularidades gerais e o descobrimento de sua expressão específica nas diferentes variantes do desenvolvimento infantil. Por isso, devemos partir das leis gerais do desenvolvimento da criança para, depois, estudar sua peculiaridade em relação à criança anormal. Assim deve ser o percurso de nossa pesquisa também neste caso, ao analisar o problema que nos

[138] Este trabalho foi publicado na revista *Vaprosi defektologuii* (1931, n. 1-2).

interessa: o problema do coletivo[139] como fator de desenvolvimento da criança anormal.

Subentende-se que nos limitaremos somente à exposição sumária dos postulados, sob cuja luz decidimos analisar também o desenvolvimento da criança anormal. O postulado fundamental que nos interessa pode ser assim formulado: a investigação das funções psíquicas superiores, no processo de seu desenvolvimento, convence-nos de que essas funções têm uma origem social, tanto na filogênese como na ontogênese.

Com respeito à filogênese, esse postulado quase nunca encontrou sérias objeções, já que é totalmente claro que as funções psíquicas superiores (o pensamento conceitual, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária etc.) formaram-se no período histórico de desenvolvimento da humanidade e devem seu surgimento não à evolução biológica que formou o biótipo humano, mas a seu desenvolvimento histórico como ser social. Somente no processo da vida social coletiva criaram-se e desenvolveram-se todas as formas superiores da atividade intelectual própria do homem.

Com relação à ontogênese, no que tange ao desenvolvimento da criança, somente nos últimos tempos, e devido a uma série de investigações, conseguiu-se estabelecer que também nela, na ontogênese, a estrutura e a formação das funções superiores da atividade psíquica realizam-se no processo de desenvolvimento social da criança, no processo de sua inter-relação e de sua colaboração com o meio social que a rodeia. Ao nos apoiarmos em algumas pesquisas nossas e de nossos colaboradores, formulamos, em outro texto, esse postulado da seguinte maneira: a observação do desenvolvimento das funções superiores demonstra que a estrutura de cada uma delas subordina-se rigorosamente à mesma regularidade. Isto é, cada função psíquica superior manifesta-se no processo de desenvolvimento da conduta duas vezes: primeiramente, como uma função da conduta coletiva, como uma forma de colaboração ou de interação, como um meio da adaptação social, ou seja, como uma categoria interpsicológica, e, a seguir,

[139] Ao falar do coletivo em relação às crianças com defeito, Vigotski levou em conta sua união em um grupo geral, segundo alguma particularidade única (a idade, o pertencimento à mesma categoria de anomalia, o grau de desenvolvimento ou de insuficiência no desenvolvimento). Além disso, essa união teve um programa geral de educação e ensino. O objetivo geral e a tendência à atividade docente, de trabalho e lúdica, de forma conjunta ao princípio, partem do pedagogo (do professor e do educador). À medida que se desenvolve, esse objetivo comum converte-se também em um objetivo da atividade das crianças, e a organização transforma-se gradualmente em auto-organização das crianças.

na segunda vez, como um modo da conduta individual da criança, como um meio de adaptação pessoal, como um processo interior da conduta, ou seja, como uma categoria intrapsicológica. Observar a transformação das formas coletivas de colaboração em formas individuais da conduta da criança significa captar o princípio da estruturação das funções psíquicas superiores em seu processo de formação.

A fim de que esse postulado abstrato e demasiado geral sobre a origem coletiva das funções psíquicas superiores não fique somente como uma formulação verbal confusa e, ainda, com a finalidade de completar seu conteúdo concreto, devemos esclarecer com exemplos como se manifesta, na psicologia do desenvolvimento da criança, essa grande lei fundamental da psicologia, segundo a expressão de Janet. A propósito, os exemplos nos ajudarão, em grau considerável, a estudar a ação da lei ao aplicá-la ao desenvolvimento da criança anormal. Esses exemplos servirão de ponte, formada de fatos concretos, para passar da lei do desenvolvimento normal às leis do desenvolvimento anormal.

Como primeiro e mais simples exemplo, que permite ilustrar essa lei geral, poderíamos citar o processo de desenvolvimento da linguagem. Basta comparar os momentos inicial e final no desenvolvimento da linguagem para ver em que medida se justifica a formulação que se acaba de propor. Na realidade, no início do desenvolvimento, a linguagem aparece na criança cumprindo uma função de comunicação, isto é, como meio de comunicação, de influência sobre as pessoas que a rodeiam, de relação com elas, como forma de colaboração com as demais crianças e com as pessoas adultas, como um processo de colaboração e interação. Porém, basta comparar o momento inicial do desenvolvimento da linguagem não só com o momento final, isto é, com a função da linguagem na pessoa adulta, mas também com uma das últimas etapas do desenvolvimento, por exemplo, com o destino da função linguística na idade escolar ou na puberdade, para ver como a linguagem, nesse período, converte-se em um dos meios mais importantes do pensamento, em um dos processos internos mais importantes que regem a conduta da criança.

Essa importância de primeira ordem da linguagem nos processos do pensamento deu margem para muitos pesquisadores chegarem a uma conclusão absolutamente errônea de que o pensamento não é outra coisa senão a linguagem interna, muda, sem som. O pensamento é a linguagem

sem som; assim é formulado frequentemente esse ponto de vista extremo que identifica os processos do pensamento com a linguagem interna. Entretanto, por mais errônea que seja essa aproximação, ela é, por si mesma, muito significativa: com efeito, o erro que conduziu a essa identificação falsa não surgiria se os processos da linguagem na realidade não estivessem relacionados de um modo tão estreito, profundo e íntimo com os processos do pensamento que somente uma análise especial e sutil pode desvelar toda a incorreção que constitui a base dessa compreensão.

Se lançarmos um olhar a todo o ciclo de desenvolvimento da linguagem como uma função psíquica, desde o momento inicial até o momento final, veremos com facilidade que esse ciclo subordina-se inteiramente à grande lei fundamental da psicologia da qual falamos anteriormente, para demonstrar como, por meio de uma série íntegra de transições, forma-se, no desenvolvimento da criança, uma via que vai da linguagem exterior à interna; como a forma principal da conduta coletiva, da colaboração social com outras pessoas, converte-se na forma interna da atividade psicológica da própria personalidade. Pontuaremos, brevemente, os momentos principais mais importantes no processo de transformação da linguagem externa em interna.

A forma da linguagem, que, na psicologia atual, chama-se, com frequência, linguagem egocêntrica, é a primeira etapa decisiva e de virada para o destino futuro do desenvolvimento do pensamento infantil. Ao estudar, do ponto de vista funcional, a linguagem da criança de idade precoce e pré-escolar, estabelecemos com facilidade que a atividade articulatória aparece em duas formas fundamentais. Por um lado, temos a linguagem socializada: a criança pergunta e responde às perguntas que lhe são feitas; opõe-se a algo; pede, informa ou relata algo; em resumo, utiliza a linguagem como meio de colaboração com as pessoas que a rodeiam. Por outro lado, temos a linguagem egocêntrica: é como se a criança pensasse em voz alta, mas para si mesma. A criança, ocupada em uma atividade qualquer, por exemplo, no desenho, no jogo, na manipulação de objetos, conversa consigo mesma, sem estabelecer comunicação com as pessoas que a rodeiam. Essa forma de linguagem pode ser chamada egocêntrica, já que cumpre uma função completamente distinta à que realiza na comunicação por meio da linguagem. Entretanto, a compreensão psicológica correta da linguagem egocêntrica, desde o início de seu estudo, enfrentou uma série de dificuldades.

Jean Piaget, o primeiro dos pesquisadores contemporâneos que estudou detalhadamente, descreveu e mediu a linguagem egocêntrica de crianças de diferentes idades, inclina-se a dar a essa forma de linguagem uma importância não muito essencial para o destino posterior do pensamento infantil. Para Piaget, o fato de que a criança acompanha sua própria atividade de manifestações da fala é simplesmente uma expressão da lei geral da atividade infantil, de acordo com a qual a criança ainda diferencia de modo insuficiente alguns tipos de atividades de outros. A criança incorpora-se ao processo da atividade, por assim dizer, com todo seu ser, e essa atividade geral, extensa, não diferenciada, aparece não só em sua atividade motora, mas também em sua linguagem egocêntrica. Desse modo, a linguagem egocêntrica revela uma espécie de função colateral, suplementar, que acompanha a atividade fundamental da criança, da mesma maneira que o acompanhamento musical segue a melodia fundamental. Porém, a atividade de acompanhamento, ou seja, a linguagem egocêntrica, não cumpre nenhuma função psicológica específica; essa linguagem não é necessária. Na conduta da criança, não se modificaria nada de modo essencial se esse acompanhamento deixasse de existir.

Na realidade, segundo as observações e as medições muito cuidadosas de Piaget, a linguagem egocêntrica não se desenvolve, mas reduz-se junto com o desenvolvimento progressivo da criança. Sua prosperidade mais esplêndida ocorre nos primeiros anos de vida. Já em meados da idade pré-escolar, a linguagem egocêntrica realiza uma mudança, nem brusca nem súbita, mas decisiva, uma mudança depois da qual a curva de seu desenvolvimento começa a desaparecer de modo constante, ainda que lento. No início da idade escolar, de acordo com as investigações de Piaget, o coeficiente da linguagem egocêntrica, que é o índice numérico de sua extensão e frequência na conduta da criança dessa idade, chega a zero. Desse modo, a avaliação funcional e genética da linguagem egocêntrica demonstra que esta é produto da conduta infantil desenvolvida de modo ainda insuficiente, que resulta das orientações peculiares dos primeiros anos de vida e desaparece à medida que a conduta da criança eleva-se a um nível mais alto de desenvolvimento. Em outras palavras, a linguagem egocêntrica, segundo a opinião de Piaget, é um produto suplementar derivado da atividade infantil, um epifenômeno, uma adição gratuita de outros tipos de atividades, a expressão do desenvolvimento incompleto da

conduta infantil. Do ponto de vista funcional, a linguagem egocêntrica não é necessária, nem modifica algo essencial na conduta da criança; do ponto de vista genético, essa linguagem não tem perspectiva de desenvolvimento e simplesmente está condenada a reduzir-se lentamente e a desaparecer.

Entretanto, pensamos que, à luz das novas pesquisas e mais profundas investigações, é preciso aceitar que essa valoração da linguagem egocêntrica não corresponde à realidade, nem do ponto de vista funcional, nem do ponto de vista genético. Na pesquisa especial dedicada ao esclarecimento do papel funcional da linguagem egocêntrica[140], pudemos constatar que, desde muito cedo, essa linguagem começa a cumprir, na conduta da criança, funções excepcionalmente peculiares e totalmente determinadas, motivo pelo qual ela não pode ser considerada mero produto suplementar da atividade infantil. A linguagem egocêntrica, como demonstrou nossa pesquisa, não se incorpora ao processo da conduta da criança tal qual um acompanhamento musical segue a melodia fundamental de uma ou outra atividade. A linguagem não só se soma à atividade fundamental como uma companheira mais ou menos indiferente, mas, desde muito cedo, intervém no transcurso dessa atividade e a reorganiza ativamente, modificando sua estrutura, composição e modo de funcionamento. Desse modo, ao medir o coeficiente de linguagem egocêntrica na atividade da criança, pudemos estabelecer que esse coeficiente quase dobra em situações relacionadas a uma dificuldade.

A análise desse mero fato já nos leva inevitavelmente a uma melhor avaliação do papel funcional da linguagem egocêntrica. Isso significa dizer que a criança reage com a linguagem egocêntrica principalmente quando sua atividade fundamental depara-se com um obstáculo, com uma dificuldade, quando é interrompida em seu curso natural. Porém, conhecemos, por meio da psicologia do pensamento, que a reação intelectual surge justamente nas situações relacionadas com uma dificuldade. Quando as reações instintivas e habituais deixam de atuar, quando os hábitos e outras formas automáticas da conduta não podem realizar a adaptação requerida, surge a necessidade de pensar a adaptação às novas circunstâncias, às condições de mudanças; ou seja, a superação das dificuldades, o que se constitui na função psicológica do intelecto, do pensamento.

Desse modo, a relação da linguagem egocêntrica com a dificuldade, já por si só, sugere a ideia de que a linguagem egocêntrica na conduta

[140] Veja-se "O pensamento e a linguagem", em *Obras Completas*, Tomo Dois.

da criança começa a cumprir muito cedo as funções intelectuais, ou seja, começa a servir como meio do pensamento. No entanto, a confirmação decisiva disso não é dada pelo próprio fato do aumento da frequência da linguagem egocêntrica ante as dificuldades, mas pela análise das formas de linguagem egocêntrica que aparecem na conduta da criança como resposta aos obstáculos. A análise demonstra que, na maioria das vezes, a linguagem egocêntrica da criança adquire, nesse caso, um caráter intelectual. Na linguagem, não se reflete, simplesmente, a confusão iniciada na atividade: é como se a criança questionasse a si mesma, como se ela formulasse a dificuldade em palavras, como se procurasse a saída.

Apresentamos um exemplo simples extraído de um experimento próprio, que demonstra claramente o que levamos em consideração quando falamos das funções intelectuais da linguagem egocêntrica. Uma criança desenha um bonde e, quando traça a última roda apertando fortemente o lápis, o grafite quebra-se e salta para o lado, e a roda fica inacabada. A criança, primeiramente, procura concluir o círculo começado com o lápis sem ponta, mas nada fica no papel, a não ser um sulco, uma ranhura. A criança detém-se, olha o desenho e diz: "Quebrado!". Ato contínuo, passa para outra parte do desenho, depois de trocar o lápis por um de outra cor, demonstrando que a palavra "quebrado", dita a si mesma pela criança, sem dirigir-se a nenhum dos presentes, foi realmente um momento crítico em sua atividade. Inicialmente, tinha-se a impressão de que essa palavra relacionava-se com o lápis e constatava, simplesmente, o fato de o lápis ter quebrado sua ponta. A observação posterior pôs em evidência que não é isso. De forma ampliada, o desenvolvimento detalhado da conduta da criança pode ser apresentado aproximadamente da seguinte maneira: a criança tratou de terminar de desenhar a última roda e, como não conseguiu, encontrou a saída para a dificuldade na mudança do tema do desenho. A roda inacabada passou a representar uma roda quebrada, e todo o desenho começou a desenvolver-se a partir daí, não mais de acordo com o modelo traçado antes da coloração do desenho já concluído, mas em uma direção totalmente distinta. A criança representou o desenho final de um vagão quebrado, que sofreu uma avaria e foi levado a uma via lateral para ser consertado.

Perguntamos: a manifestação egocêntrica da criança, concentrada em uma palavra, poderia ser definida como um simples acompanhamento

que se segue à atividade fundamental, isto é, o desenho, e ver na palavra simplesmente um produto suplementar da atividade infantil? Acaso não está claro que essa palavra e sua enunciação significam um momento-chave de mudança na atividade da criança? Essa palavra, como um plano, contém de forma reduzida toda a conduta posterior da criança e marca a solução encontrada para a situação difícil, a intenção expressa, o esquema das futuras ações. Essa palavra é a chave de toda a conduta posterior da criança. Precisamente, a palavra é a solução do problema que a criança tinha ante si no momento em que o lápis se quebrou. O que foi formulado na palavra foi cumprido, depois, na realidade. Essas novas relações complexas entre as palavras e as ações da criança, que observamos na forma mais primitiva, merecem ser chamadas de função intelectual da linguagem egocêntrica. A criança, com as palavras, soluciona o problema: com a ajuda da linguagem egocêntrica, ela traça o caminho de suas ações; portanto, pensa em palavras, ainda que de maneira muito primitiva e sumamente elementar. A análise de fatos semelhantes também demonstra afirmativamente que a linguagem egocêntrica cumpre a função intelectual e constitui o modo primitivo do pensamento infantil em voz alta em uma situação difícil.

Não nos deteremos mais na variação da composição, da estrutura e do modo da atividade infantil que tem relação com o surgimento do pensamento verbal primitivo em forma de linguagem egocêntrica. Diremos somente que todas essas mudanças são extremamente sérias e significativas, o que é compreensível: se a linguagem incorpora-se à conduta da criança não simplesmente como uma segunda série de reações que transcorre de um modo paralelo, então, para o cumprimento da atividade fundamental da união da palavra, não significa somente o acompanhamento que segue, mas também a reconstrução da própria melodia mais fundamental da atividade infantil. Desse modo, podemos deduzir que a linguagem egocêntrica cumpre uma função importante na conduta da criança: assume o papel do primeiro e mais primitivo pensamento verbal infantil.

Porém, se é assim, já de antemão, deve-se esperar que seu destino genético, seu papel no processo de desenvolvimento e sua importância funcional tenham sido valorizados de modo errôneo nas pesquisas anteriores. Na realidade, se a linguagem egocêntrica não altera algo na conduta, se é simplesmente um produto suplementar, se não cumpre qualquer função, é absolutamente natural que, junto com a idade e o desenvolvimento

da criança, desapareça da conduta. Mas, se a linguagem egocêntrica, na realidade, não é outra coisa senão o primeiro grau no desenvolvimento do pensamento infantil, então, é difícil esperar que ela não esteja vinculada, de forma estreita e indissolúvel, no aspecto interno, aos graus posteriores do desenvolvimento do pensamento verbal infantil. Na verdade, uma série de investigações permite chegar à conclusão de que, na linguagem egocêntrica, temos um dos momentos principais da passagem da linguagem externa para a interna, o que representa apenas o primeiro passo na formação da linguagem interna e, portanto, do pensamento verbal da criança.

A linguagem egocêntrica, assim como formulamos em outro momento, é o resultado de nossas observações; além disso, é a linguagem externa, por sua natureza fisiológica. Ela ainda apresenta sons, as palavras se pronunciam em voz alta, a criança pensa em voz alta, seu pensamento ainda não está separado da conversação, ela ainda manifesta todas as características de um simples monólogo, de uma conversação em voz alta consigo mesma, mas, no aspecto psicológico, já estamos diante da linguagem interna, isto é, uma linguagem fundamental, básica, que modificou substancialmente sua função e converteu-se já em um modo de pensar, em um modo interior da conduta, em uma forma peculiar da atividade do intelecto infantil.

Não nos deteremos detalhadamente em todos os momentos favoráveis ao reconhecimento da linguagem egocêntrica como o primeiro estágio no desenvolvimento da linguagem interna da criança. Diremos somente que o desaparecimento da linguagem egocêntrica, no início da idade escolar, encontra complemento em outros fatos que demonstram que a linguagem interna forma-se e desenvolve-se precisamente na primeira etapa da idade escolar. Sobre a base disso e de muitos outros fatos, desenvolvemos a hipótese de que a linguagem egocêntrica não desaparece inteiramente na conduta da criança, mas transforma-se, transita, converte-se na linguagem interna, e esse passo é preparado por todo o curso do desenvolvimento da linguagem egocêntrica e realiza-se no limite das idades pré-escolar e escolar. Observamos uma das transições mais importantes da linguagem externa à interna e podemos dizer que a essência da estruturação da função do pensamento verbal consiste no seguinte: a criança assimila um modo social da conduta que começa a aplicar a si mesma, da mesma forma como antes outras pessoas aplicaram esse modo de conduta com ela, ou como ela mesma o utilizou com outras pessoas.

Dessa maneira, às perguntas sobre de onde se tomam, como se formam e por que via se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil, devemos responder que esses surgem no processo de desenvolvimento social da criança, mediante transferência – a si mesmas – das formas de colaboração que a criança assimila no processo de interação com o meio social circundante. Observamos que as formas coletivas de colaboração precedem às formas individuais de conduta que se desenvolvem sobre sua base e são os responsáveis diretos e as fontes de seu surgimento. Nisso reside o sentido fundamental da lei que formulamos sobre a dupla manifestação das funções psíquicas superiores na história do desenvolvimento infantil. Desse modo, da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual.

Apresentamos, ainda, vários exemplos que demonstram a dependência entre o desenvolvimento das formas coletivas de colaboração, por um lado, e os modos individuais de conduta em forma de funções psíquicas superiores, por outro. Primeiramente, falaremos sobre o debate. Em sua época, Baldwin e Rignano anunciaram a ideia de que a verdadeira reflexão não é outra coisa senão uma discussão ou um debate que ocorre dentro da personalidade. Piaget pôde fundamentar, do ponto de vista genético, essa ideia e demonstrar que, no coletivo infantil, deve surgir antes um conflito de opiniões, um debate, a fim de que mais tarde, nas crianças de dado coletivo, possa aparecer a reflexão como um processo peculiar da atividade interna, desconhecido para a criança de uma idade menor. O desenvolvimento da reflexão tem seu início na discussão, no choque das opiniões: essa é a conclusão fundamental dessa pesquisa.

Na realidade, de acordo com uma engenhosa expressão de Piaget, cremos espontaneamente em nossa própria palavra. No processo do pensamento individual, não pode surgir a tarefa de comprovar, demonstrar, refutar um postulado determinado e motivar uma afirmação. A necessidade de demonstrar que as próprias ideias são corretas, de replicar, de argumentar, tudo isso como uma tarefa da adaptação, pode surgir somente no processo da discussão infantil. "Este é meu lugar" – disse a criança a quem Piaget observava. – "Você tem de sair porque eu sempre sento aqui". "Não, é meu" – replica outra criança – "porque eu cheguei primeiro que você e me sentei". A discussão infantil mais primitiva já contém os germes das futuras reflexões: o conceito de causalidade, de demonstração etc.

Se, na história da reflexão infantil relacionada estritamente com a discussão, observamos uma dependência genética entre a forma coletiva de colaboração e o modo individual de conduta em relação ao desenvolvimento do intelecto, então, também no exemplo do jogo com regras, observamos, como demonstrou uma série de pesquisas, a mesma dependência genética em relação ao desenvolvimento da vontade infantil. A habilidade para dirigir sua conduta, para controlar as ações impulsivas diretas, para substituí-las por outras que resultam não da situação externa que as influencia diretamente, mas da aspiração de subordinar sua conduta a uma regra lúdica conhecida, de dirigir sua conduta conforme as tarefas do jogo; a habilidade para coordenar suas ações com a atividade dos colegas, em resumo, todos os elementos de um domínio primário de si mesmo, que recebem o nome de processos volitivos, surgem e manifestam-se inicialmente em alguma forma da atividade coletiva. O jogo com regras pode servir de exemplo dessa atividade. Depois, essas formas de colaboração que conduzem à subordinação da conduta a uma regra conhecida do jogo convertem-se em formas internas da atividade da criança em seus processos volitivos. O jogo com regras, portanto, ocupa o mesmo lugar, na história do desenvolvimento da vontade da criança, que um debate ou uma discussão na história do desenvolvimento da reflexão.

Se o tema deste trabalho nos permitisse analisar detalhadamente o desenvolvimento de cada uma das funções psicológicas superiores, poderíamos demonstrar que as regras que formulamos anteriormente englobam, no mesmo grau, também funções como a atenção, a memória, o intelecto prático da criança, sua percepção etc. Em todas as partes e em todos os lugares, o desenvolvimento da personalidade da criança manifesta-se como uma função do desenvolvimento de sua conduta coletiva; em qualquer lugar, observa-se a mesma lei de transferência das formas sociais da conduta à esfera da adaptação individual.

Essa lei, como já foi expresso, tem um significado especial para a correta compreensão do desenvolvimento completo e do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança anormal. O defeito e o desenvolvimento insuficiente das funções superiores encontram-se em uma relação distinta, com respeito um ao outro, da relação em que se encontram o defeito e o insuficiente desenvolvimento das funções elementares. É necessário assimilar essa diferença com o fim de

encontrar a chave de todo o problema da psicologia da criança anormal. Enquanto o insuficiente desenvolvimento das funções elementares é, com frequência, uma consequência direta de algum defeito (por exemplo, o insuficiente desenvolvimento da capacidade motora no caso da cegueira, a falta de desenvolvimento da linguagem no caso da surdez, a falta de desenvolvimento do pensamento no caso do atraso mental etc.), o insuficiente desenvolvimento das funções superiores na criança anormal apresenta-se, geralmente, como um fenômeno secundário, suplementar, que se superestrutura sobre as bases de suas particularidades primárias.

Toda a pesquisa psicológica atual da criança anormal está impregnada da ideia fundamental de que o quadro do atraso mental e de outras formas de desenvolvimento anormal da criança apresenta, em um grau elevado, uma estrutura complexa. É errôneo pensar que, do defeito, como de um núcleo fundamental, podem ser separados, de forma direta e imediata, todos os sintomas que caracterizam o quadro geral. Na realidade, ocorre que as particularidades nas quais esse quadro se manifesta têm uma estrutura muito complexa. Elas revelam uma relação e uma dependência estrutural e funcional bastante complicada e, em particular, demonstram que, junto com as particularidades primárias dessa criança, que resultam de seu defeito, existem as secundárias, terciárias etc. As complicações não derivam do próprio defeito, mas de seus sintomas primários, e apresentam-se como sintomas acompanhantes da criança anormal, como uma superestrutura complexa sobre o quadro fundamental do desenvolvimento. A habilidade para diferenciar o fundamental e o complementar, o primário e o secundário no desenvolvimento da criança anormal, é uma condição necessária não só para a correta compreensão teórica do problema que nos interessa, mas também para as ações práticas.

Por mais paradoxal que pareça esse postulado, todas as tendências científicas da defectologia atual, se observadas suas conclusões práticas, orientam-nos a uma direção extraordinariamente inesperada do ponto de vista da prática tradicional. Essas tendências nos ensinam que as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança anormal estão muito mais na esfera das funções superiores que na das inferiores. Durante muito tempo, na defectologia, aceitou-se tacitamente, como premissa fundamental, a lei de Ribot, Jackson e outros, a qual declara que a ordem da destruição patológica é inversa à ordem da estruturação das funções: o que mais

tarde aparece no processo de desenvolvimento é o que primeiro surge no processo de decadência. Os processos de desenvolvimento e decadência estão relacionados como se fosse uma relação inversa.

Desse ponto de vista, é natural que a decadência, em uma série de processos patológicos, comece precisamente pelas funções superiores, mais tardias e mais complexas, deixando de lado e não afetando, a princípio, as inferiores. Ao aplicar essa lei ao desenvolvimento insuficiente, esta foi entendida da seguinte maneira: a esfera das funções psicológicas superiores era considerada fechada e inacessível à criança anormal, e todos os esforços pedagógicos eram encaminhados ao aperfeiçoamento, avanço e melhoramento dos processos inferiores, elementares. Essa ideia se refletiu de maneira mais clara na teoria e na prática da educação sensório-motora, no exercício e na educação das diferentes sensações, dos diferentes movimentos e dos diferentes processos elementares. A criança com atraso mental não foi ensinada a pensar, mas a diferenciar odores, matizes das cores, sons etc. E não somente a cultura sensório-motora, mas toda a educação da criança anormal seguia uma orientação com tendência ao elementar e inferior.

A pesquisa científica atual demonstra que esse é um ponto de vista errôneo. Precisamente devido à falta de fundamentação teórica, esses sistemas pedagógicos resultaram ser pouco úteis, pouco produtivos no aspecto prático, e conduziram a uma séria e profunda crise que, na atualidade, abrange toda a esfera da educação da criança anormal. Na realidade, como demonstra a pesquisa, os processos elementares inferiores, por um lado, são menos educáveis e menos dependentes, no que diz respeito a sua formação, das influências externas, do desenvolvimento social da criança. Por outro lado, esses processos, ao serem sintomas primários que resultam diretamente do próprio núcleo do defeito, estão relacionados de um modo tão estreito com esse núcleo que não se pode vencê-los até que seja eliminado o próprio defeito. E já que a eliminação do defeito, na grande maioria dos casos, é uma tarefa praticamente impossível, é natural também que a luta contra os sintomas primários esteja condenada, de antemão, ao fracasso. Ambos os momentos, tomados em conjunto, condicionaram o fato de que o desenvolvimento e o exercício das funções elementares inferiores encontram, a todo instante, obstáculos quase insuperáveis.

A dialética do desenvolvimento da criança anormal e de sua educação consiste, entre outras coisas, em que seu desenvolvimento e educação não se

realizam pelas vias diretas, mas pelas indiretas. Como já referido, as funções psíquicas surgidas no processo do desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende da conduta coletiva da criança são as esferas que, em grande medida, permitem a nivelação e atenuação das consequências do defeito e que apresentam as maiores possibilidades para uma influência educativa. Entretanto, seria um erro supor que, na criança anormal, os processos superiores estão mais bem desenvolvidos que os elementares. Salvo em um pequeno número de casos (por exemplo, o desenvolvimento das formas superiores da psicomotricidade quando em presença de um insuficiente desenvolvimento dos processos motores elementares nos cegos e nos surdos), os processos superiores geralmente são mais afetados que os elementares. Mas isso não nos deve desesperar. O ponto essencial é que o desenvolvimento insuficiente dos processos superiores está condicionado, não de forma primária, mas secundária, pelo defeito e, portanto, é o elo que representa o ponto fraco de toda a cadeia de sintomas da criança anormal; por essa razão, é o lugar para o qual devem ser dirigidos todos os esforços da educação, com o fim de romper a corrente no ponto mais fraco.

Por que as funções superiores apresentam um desenvolvimento insuficiente na criança com atraso mental? Não é porque o defeito impeça diretamente isso ou torne impossível seu surgimento. Pelo contrário, a pesquisa experimental demonstrou agora, de forma acertada, que, em princípio, é possível desenvolver, inclusive na criança com atraso mental, os tipos de atividade que constituem a base das funções superiores. Consequentemente, o desenvolvimento insuficiente das funções superiores é uma superestrutura secundária sobre o defeito. O desenvolvimento insuficiente resulta do fato que podemos chamar de ausência da criança anormal do coletivo. Aqui, o processo ocorre aproximadamente da seguinte maneira: devido a algum defeito, aparece, na criança, uma série de peculiaridades que impedem o desenvolvimento normal da relação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas que a rodeiam. Sua ausência do coletivo ou a dificuldade do desenvolvimento social, por sua vez, condiciona o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, que, no caso de um desenvolvimento normal, surgem diretamente devido ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Mais adiante, esclareceremos isso com exemplos mais simples. Agora, somente diremos que as dificuldades que a criança anormal experimenta

na atividade coletiva são, não obstante, a causa do desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores. Essa é a conclusão fundamental a que nos leva toda a análise do problema. Porém, o coletivo, como fator do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, diferentemente do defeito como fator do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, está em nossas mãos. É praticamente tão irremediável lutar contra o defeito e suas consequências diretas como é, em sentido inverso, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva.

Poderíamos dizer isso de outra maneira: no caso do desenvolvimento insuficiente das funções elementares, somos, com frequência, incapazes de eliminar a causa que provoca o desenvolvimento insuficiente e, portanto, lutamos não contra a causa do atraso mental, mas contra suas manifestações; não contra a doença, mas contra seus sintomas. No caso do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, podemos influenciar não na aparição, mas na própria causa, pois lutamos não contra os sintomas, mas contra a própria doença. Da mesma forma que, na medicina, a terapia causal que elimina a causa da doença é o método verdadeiro de tratamento, e diferentemente da terapia sintomática, que elimina não a doença, mas suas diferentes manifestações dolorosas, a pedagogia terapêutica deve diferenciar rigorosamente a influência causal e sintomática educativa.

Precisamente a possibilidade de eliminar, ainda que seja a causa mais próxima ao desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, expõe em primeiro plano o problema da atividade coletiva da criança anormal e, nesse ponto, oferece à pedagogia possibilidades positivamente inapreciáveis.

Resta-nos somente analisar brevemente que expressão concreta recebem esses postulados gerais ao aplicá-los à criança com atraso mental, ao cego e ao surdo.

2

As investigações no coletivo de crianças com atraso mental, iniciadas há relativamente pouco tempo, conduziram ao estabelecimento de uma regularidade sumamente interessante na formação dos coletivos. Desse modo, as observações publicadas por Krasusski demonstraram que, ao formar os coletivos de trabalho livre, pode-se incluir neles crianças

com atraso mental profundo com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual. Essa é uma das condições fundamentais da existência do coletivo. Os coletivos mais frequentes, estáveis e duradouros são os formados por crianças de diferentes graus de atraso mental.

Um dos procedimentos tradicionais de nossa prática pedagógica é o método da complementação ou seleção dos grupos escolares pelo nível de desenvolvimento intelectual. Supõe-se que crianças com igual nível de atraso mental formem os melhores grupos coletivos. A pesquisa demonstra que as crianças com atraso mental, abandonadas à própria sorte, nunca se agrupam segundo essa lei. Falando com mais exatidão, elas sempre infringem essa lei.

Ao analisar os dados obtidos, afirma o autor, pode-se chegar somente a uma conclusão: o idiota e o imbecil, o imbecil e o débil mental[141], são as combinações sociais mais desejadas e às quais as crianças recorrem com mais frequência. No aspecto social, ocorre como um serviço recíproco. A criança mais dotada, do ponto de vista intelectual, adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social em relação à menos dotada e ativa. Esta última, por sua vez, nas relações sociais com os mais ativos, extrai o que ainda lhe é inacessível, o que, com frequência, é o ideal não conscientizado ao qual aspira a criança com deficiência no aspecto intelectual. A diferença de idade mais comum nos grupos sociais de crianças é de três a quatro anos. Esses dados repetem, aparentemente, a mesma regularidade que existe com relação à diferença no desenvolvimento intelectual da criança normal.

Podemos não nos deter nos detalhes dessa observação. Diremos somente que outros momentos que caracterizam a vida dos coletivos indicam os coletivos heterogêneos, por seu nível intelectual, como os mais importantes. Citaremos, como exemplo, os dados seguintes. Enquanto a união de imbecis com outros imbecis dá uma quantidade média de 2,6 pessoas e a duração média da existência dos coletivos é de seis a sete minutos, o débil mental com outros débeis mentais produz uma quantidade média de duas pessoas e uma duração média de 9,2 minutos; a união de imbecis com débeis mentais proporciona uma quantidade média de 5,2 pessoas e uma duração média de 12,8 minutos. Lamentavelmente, a maioria das pesquisas dedicadas ao problema do coletivo da criança com

[141] N.T.: "Idiota", "imbecil" e "débil mental" eram termos adotados na classificação dos graus da deficiência intelectual, na época.

atraso mental estuda os momentos formais, externos, como a quantidade, a duração da existência do coletivo etc., mas não a estrutura interna da conduta da criança e sua modificação no coletivo. Por isso, no estudo do coletivo, surgem, como uma tendência formal que se limita a levar em consideração a atividade motriz, os momentos de inibição, de desinibição etc. Se passássemos desses momentos formais às modificações profundas que sofre a personalidade da criança com atraso mental e que se ocultam sob tais momentos, veríamos que cada uma das crianças que faz parte do coletivo, ao "dissolver-se" aparentemente em um todo, adquire novas qualidades e particularidades.

O estudo da vida social livre das crianças com atraso mental profundo revela, por um lado absolutamente novo, a personalidade deficiente no aspecto biológico do idiota e do imbecil, e possibilita abordar o problema da deficiência intelectual sob o ponto de vista da adaptabilidade social das crianças. Esse campo deve ser considerado o centro da atenção do trabalho pedagógico com as crianças com atraso mental profundo e, evidentemente, proporciona a chave do complexo problema da complementação dos grupos de crianças com atraso mental profundo.

Consideramos absolutamente justa a formulação de Krasusski, quando expressa que o problema da compensação social do defeito, em cada caso concreto, pode ser revelado e estudado detalhadamente apenas quando as crianças estudadas têm uma vida social livre, completa e compreendida em todos os pontos de vista.

Analisaremos esses dados. Pensamos que seria mais correto não falar que, nos coletivos infantis livres, revelam-se novos aspectos da personalidade da criança com atraso mental profundo (o que também é correto), mas que, nesses coletivos, a personalidade da criança com atraso mental profundo encontra realmente uma fonte viva de desenvolvimento e, no processo da atividade coletiva e da colaboração, eleva-se a um nível superior.

Agora se aprecia quão profundamente antipedagógica é a regra segundo a qual nós, por conveniência, selecionamos os coletivos homogêneos de crianças com atraso mental. Ao fazer isso, não apenas vamos contra uma tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas também, o que é muito mais importante, ao privar a criança com atraso mental da colaboração coletiva e da relação com as demais crianças que se encontram em um nível superior ao seu, aprofundamos e não atenuamos

a causa mais imediata que condiciona a falta de desenvolvimento de suas funções superiores. A criança com atraso mental profundo, abandonada à própria sorte, inclina-se em direção àquela que está em um nível superior: o idiota para o imbecil e o imbecil para o débil mental. Essa diferença de níveis intelectuais é uma condição importante da atividade coletiva. O idiota que se encontra entre outros idiotas, ou o imbecil que se encontra entre outros imbecis, estão privados dessa fonte vivificadora do desenvolvimento. Blonski, talvez dando uma forma demasiadamente paradoxal a seu pensamento, notou, em certa ocasião, que o idiota, por estar privado de uma educação correta, padece, em seu desenvolvimento, não menos, mas mais que a criança normal. E isso é certo.

Por isso, é fácil imaginar que as consequências de uma educação incorreta alteram muito mais as possibilidades reais de desenvolvimento da criança com atraso mental que da criança normal, e qualquer um sabe bem até que ponto a criança normal, privada das adequadas condições de educação, demonstra tal abandono pedagógico que é difícil diferenciá-la do verdadeiro atraso mental. Tomando-se em consideração que se trata de crianças com atraso mental profundo, isto é, de crianças cujo desenvolvimento está limitado, em geral, de um modo mais estreito que o desenvolvimento dos atrasados mentais leves, torna-se evidente até que ponto tudo o que foi dito anteriormente é aplicável à criança com atraso mental leve.

De Greef, que abordou o problema que nos interessa do ponto de vista interno, qualitativo, estabeleceu o seguinte fato simples: se, a uma criança com atraso mental profundo, propõe-se (como foi feito nos experimentos do pesquisador) que avalie sua própria inteligência, a de seu colega e a de seu educador (um adulto), a criança com atraso mental põe-se geralmente em primeiro lugar, em segundo, põe o colega (a criança com atraso mental), e em terceiro lugar, a pessoa adulta normal. Deixemos de lado esse complexo problema, que agora não nos afeta diretamente, relacionado à supervalorização da criança com atraso mental. Esse problema, por si só, é extremamente importante, mas específico. Concentremo-nos em outro aspecto. Questionemos por que, aos olhos da criança com atraso mental, a outra criança com atraso mental é mais inteligente que a pessoa adulta. Porque, responde De Greef, a criança com atraso mental compreende mais seu colega e porque, entre elas, é possível a colaboração coletiva, a relação e a interação, enquanto a compreensão da vida intelectual complexa da

pessoa adulta é inacessível à criança com atraso mental. Essa é a razão pela qual, de um modo paradoxal, semelhante à formulação de Blonski, De Greef apresenta uma ideia absolutamente correta: o gênio, para o imbecil, encontra-se dentro dos limites da debilidade mental psicológica.

Podemos nos deter nisso e tirar algumas conclusões. Vemos a importância prioritária que adquire a pedagogia do coletivo em toda a estrutura da educação da criança com atraso mental. Vemos que valor adquirem os coletivos gerais de crianças com atrasos mentais e normais e que importância adquire a seleção dos grupos e da proporção dos níveis intelectuais neles. Nesse caso, encontramos uma lei pedagógica fundamental, que pode ser considerada quase uma lei geral para toda a educação da criança normal.

Quando comparamos a pedagogia do coletivo das crianças com atraso mental com a pedagogia do coletivo das crianças normais e perguntamos o que elas têm em comum e em que são diferentes, recebemos sempre a mesma resposta dada quando se trata da comparação das diferentes medidas pedagógicas aplicadas à criança normal e à criança anormal: os mesmos objetivos e os caminhos peculiares para atingir esses objetivos inalcançáveis para a criança anormal pelas vias diretas. Por isso, a fórmula geral da pedagogia comparativa da criança normal e da anormal é inteiramente apropriada também para o problema que nos interessa da pedagogia do coletivo infantil.

3

Para a criança cega, esse mesmo problema de falta de desenvolvimento das funções superiores em relação à atividade coletiva encontra uma expressão concreta em esferas completamente distintas da conduta e do pensamento. Se dirigirmos corretamente nossa atenção a esse problema, veremos que suas raízes revelam semelhança com outras raízes que não analisamos até aqui ao nos referirmos à criança com atraso mental. Começaremos pela abordagem pedagógica do problema, porque é mais simples e conveniente. A criança cega está privada da percepção visual direta das imagens e, por isso, surge a pergunta: com o quê pode ser substituída essa atividade que falta?

Até o momento, esse é o problema central na pedagogia dos cegos, e, até agora, nessa esfera, a pedagogia depara-se com as mesmas dificuldades

em que se encontra a pedagogia da criança com atraso mental. A pedagogia trata de atacar o problema diretamente. De novo, à pergunta de como lutar contra as consequências da cegueira e da falta de desenvolvimento psicológico condicionado por ela, a pedagogia tradicional responde denominando cultura sensório-motora e treinamento do tato e da audição a utilização do chamado sexto sentido dos cegos, que consiste em que, por um meio ou sentido especial desconhecido para o vidente, os cegos percebem, à distância, os objetos grandes que se encontram diante deles. A pedagogia também indica a necessidade, no ensino dos cegos, de completar, por meio de outras fontes, a falta de representações visuais sobre a realidade externa. Subentende-se que, se a tarefa fosse solucionável, a questão se coroaria de êxito, encontraríamos certo equivalente ou, como diz Steinberg, o mecanismo substituto das representações espaciais e visuais dos videntes e, com a ajuda desse mecanismo substituto, poderíamos compensar, até certo ponto, essa lacuna existente que se forma na experiência da criança como consequência da cegueira. Mas, pela via das percepções e das representações concretas, não é possível solucionar essa tarefa. Todo o problema consiste em que nenhum treinamento do tato, nenhum sexto sentido, nenhum desenvolvimento demasiado preciso de um ou vários meios habituais da sensação, nenhuma representação auditiva, nada é capaz de chegar a converter-se em um equivalente real, isto é, em um substituto equivalente das imagens visuais que faltam.

Nesse caso, a pedagogia toma a via da substituição das imagens visuais mediante sensações de outro gênero, sem compreender que a própria natureza da percepção condiciona o caráter direto de sua atividade e a impossibilidade de sua substituição concreta. Desse modo, na via dos processos elementares, na esfera das percepções e das representações, nunca encontraremos a possibilidade real de criar uma substituição concreta das imagens espaciais que faltam.

Evidentemente, de nenhum modo é inútil tentar transmitir a perspectiva da forma visual, e inclusive a estética da percepção arquitetônica com a ajuda de um desenho pontilhado em relevo. Mas, no entanto, essa tentativa de criar um mecanismo que substitua a percepção visual do vidente (que se manifesta de um modo particularmente claro nos desenhos pontilhados em relevo) sempre lembra uma fábula conhecida sobre o cego, citada por Potebnia, como prova de que uma generalização é um

conhecimento demasiado distante. O cego pergunta ao guia: – "Onde você esteve?" – "Fui tomar leite" – "E como é o leite?" – "Branco" – "O que é o branco?" – "O mesmo que um ganso" – "E como é o ganso?" – "Um ganso é como o meu cotovelo". O cego apalpa seu cotovelo e diz: "Agora sei como é o leite".

Entretanto, a pesquisa psicológica da personalidade da criança cega convence cada vez mais de que a verdadeira esfera da compensação das consequências da cegueira não é a das representações ou das percepções, isto é, não é a esfera dos processos elementares, mas a dos conceitos, ou seja, a esfera das funções superiores.

Petzeld formulou isso no conhecido postulado sobre a possibilidade do princípio do conhecimento ilimitado para o cego. O pesquisador demonstrou que os cegos, limitados ao máximo em suas representações, não estão limitados na esfera do conhecimento abstrato. A possibilidade do princípio do conhecimento total, apesar da falta de representações de certo gênero, é a conclusão fundamental tirada de seu trabalho, uma conclusão fortemente fundamentada tanto do ponto de vista teórico como prático.

Com frequência, apresenta-se uma pergunta análoga em relação à humanidade em geral. Pergunta-se, criticando aos sensualistas, se o homem possuísse não cinco, mas quatro sentidos, como se formaria seu conhecimento e como seria seu desenvolvimento intelectual? Do ponto de vista do sensualismo, poder-se-ia esperar que a falta de um dos cinco sentidos conduziria à representação de um quadro totalmente diferente da realidade e condicionaria a direção, no desenvolvimento psicológico do homem, totalmente distinta à que se efetuou sobre a base dos cinco sentidos.

Suponhamos que nada mudaria essencialmente no conhecimento do homem que possuísse quatro sentidos, já que o pensamento, que é o modo de transformar os dados da experiência, no geral, permaneceria igual; o quadro da realidade que nos rodeia não se forma somente com base em sua percepção direta, mas com base na experiência, no transformado racionalmente. Por isso, tanto o cego quanto o vidente sabem, em geral, muito mais do que podem imaginar; conhecem muito mais do que podem perceber com a ajuda dos cinco sentidos. Se soubéssemos, de fato, o quanto podemos perceber diretamente com nossos cinco sentidos, nenhuma ciência, no verdadeiro sentido da palavra, seria possível, já que os nexos, as relações e dependências entre os fenômenos que formam o conteúdo

do conhecimento científico não são qualidades perceptíveis visualmente, mas se descobrem com a ajuda do pensamento. Desse modo, também para a criança cega, o pensamento é a esfera fundamental da compensação da insuficiência das representações.

Os limites do desenvolvimento na esfera do conhecimento superior superam o treinamento sensório-motor que é possível no âmbito dos processos elementares. *O conceito é a forma superior da compensação da insuficiência das representações*.

A compensação a partir do ponto de vista dos conceitos conduz a dois perigos, sobre os quais queremos falar brevemente. O primeiro e fundamental é o verbalismo, amplamente utilizado pelas crianças cegas. O verbalismo é o uso das palavras que não têm nenhum sentido, quer dizer, não têm conteúdo, e cujo significado é nulo. O verbalismo está desenvolvido excepcionalmente na criança cega e é um dos obstáculos fundamentais no caminho de seu desenvolvimento. O cego, ao utilizar a mesma linguagem do vidente, impregna-se de uma série de palavras cujo significado é inacessível a ele. Quando o cego diz "Eu o vi ontem" ou "Hoje o dia está claro", em ambos os casos, ele utiliza palavras cujo significado direto lhe é inacessível. O uso de palavras vazias, desprovidas de qualquer conteúdo, constitui a base do verbalismo, que é uma compensação errônea e falsa da insuficiência de representações.

Entretanto, se uma palavra dada corresponde, na vivência do cego, a um conceito conhecido, ainda que a percepção direta do objeto designado com essa palavra seja inacessível a ele, não estaremos diante do verbalismo, nem diante de uma compensação falsa, mas, sim, frente a uma compensação verdadeira: a formação do conceito em relação ao objeto inacessível à percepção e à representação. A cor preta, para o cego, é tão preta quanto para nós, como, adequadamente, Petzeld formula esse postulado, e a prova disso vemos no cotidiano da vida dos cegos, sobre o qual eles mesmos falam com gosto. Precisamente esse é o caso do cego de nascimento Sounderson, que elaborou o conhecido manual de geometria, e do cego Scherbina, que, segundo seu próprio testemunho, explicou a seus colegas videntes a ótica ao estudar física no curso ginasial. O fato de que o cego pode elaborar conceitos totalmente adequados aos dos videntes e totalmente concretos sobre os objetos que ele não pode perceber com a visão é um fator de uma importância de primeira ordem para a psicologia e a pedagogia do cego.

O risco que corremos com o verbalismo leva-nos a um segundo risco: o dos pseudoconceitos. A lógica formal e a história da psicologia explicaram o processo de formação dos conceitos da seguinte maneira: em primeiro lugar, a criança acumula uma série de percepções e representações concretas; da união e superposição de diferentes representações umas sobre as outras, desenham-se gradualmente as características comuns para uma série de objetos diferentes, desvanecem-se ou apagam-se as características heterogêneas e apresenta-se um conceito geral como uma fotografia coletiva, em Galton[142].

Se essa via estivesse em correspondência com a realidade, a lei formulada por Petzeld sobre a possibilidade de um conhecimento ilimitado para o cego seria impossível. Se a via para formação dos conceitos se encontrasse somente por meio da representação, então, o cego não poderia formar seu conceito da cor preta e muito menos um conceito adequado ao nosso. O conceito do cego seria inevitavelmente um pseudoconceito e representaria, na esfera do pensamento, algo análogo ao que chamamos verbalismo, isto é, o uso de palavras vazias.

Aqui, apresenta-se a diferença entre a lógica formal e a lógica dialética na teoria do conceito. Para a lógica formal, o conceito não é outra coisa senão uma representação geral, que se origina como resultado da separação de uma série de características gerais. A lei fundamental a que está subordinado o movimento de conceito formula-se na lógica como a lei da proporcionalidade inversa entre o volume e o conteúdo do conceito. Quanto mais amplo é o volume de algum conceito, ou seja, quanto mais geral é um conceito e quanto mais amplo é o grupo de objetos a que se refere, mais pobre será seu conteúdo, e menor a quantidade de características que pensamos estar contidas no conceito. Dessa maneira, a via de generalização é o caminho que conduz à riqueza da realidade concreta do mundo dos conceitos, do conhecimento vivo, e ao reino das abstrações pobres, distanciadas da vida.

Ao contrário, para a lógica dialética, o conceito resulta mais rico em conteúdo que a representação, pois a via da generalização é o caminho não da separação formal das diferentes características, mas do descobrimento dos vínculos e das relações desse objeto com os outros. E, ainda, se o objeto é descoberto diretamente não em uma vivência direta, mas em toda

[142] Francis Galton (1822-1911).

a variedade de vínculos e relações que determinam seu lugar no mundo e a vinculação com a realidade restante, então, o conceito é mais profundo, corresponde mais à realidade e é o reflexo mais verdadeiro e mais completo que a representação.

Entretanto, o conceito, que é o mais importante do que se disse até o momento, assim como todos os processos psicológicos superiores, desenvolve-se do mesmo modo que no processo da atividade coletiva da criança. Somente a colaboração conduz à formação da lógica infantil; somente a socialização do pensamento infantil, como formulou Piaget, conduz à formação dos conceitos.

Eis aqui por que a pedagogia dos cegos deve levar em conta o problema da colaboração com os videntes, que se revela como um problema pedagógico e metodológico fundamental para o ensino dos cegos. O pensamento coletivo é a fonte fundamental da compensação das consequências da cegueira. Ao desenvolver o pensamento coletivo, eliminamos a consequência secundária da cegueira, rompemos, nesse ponto fraco, toda a cadeia criada em torno do defeito e *eliminamos a própria causa do insuficiente desenvolvimento das funções psíquicas superiores na criança cega*, descobrindo, ante ela, possibilidades infinitas e ilimitadas.

4

O papel do coletivo como um fator de desenvolvimento da criança anormal não se apresenta, em primeiro plano e em nenhum lugar, com tanta clareza quanto na esfera do desenvolvimento das crianças surdas. Aqui, torna-se totalmente evidente que toda a gravidade e todas as limitações criadas pelo defeito estão contidas não na deficiência em si mesma, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas por esse defeito. A surdez por si só poderia não ser um obstáculo tão grave para o desenvolvimento intelectual da criança surda, mas a mudez provocada pela surdez, a falta de linguagem, é um obstáculo muito grande nesse processo. Por isso, é na linguagem, como núcleo do problema, que se encontram todas as particularidades do desenvolvimento da criança surda. Essa é, na realidade, a dificuldade dos problemas de toda a surdopedagogia.

Depois do que foi dito anteriormente a respeito do desenvolvimento das formas superiores do pensamento e da lógica da criança, relacionado com

a socialização dessas funções, fica totalmente claro que a falta de linguagem na criança surda, ao dificultar sua comunicação plena no coletivo e tirá-la do coletivo, é um dos principais freios para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A pesquisa experimental demonstra, a cada passo, que o que lhe tiramos na comunicação lhe faltará no pensamento. Nesse caso, criou-se um círculo vicioso, do qual, até o momento, a pedagogia prática não encontrou saída.

Por uma perspectiva, a luta contra a linguagem artificial, contra o fracasso, a aspiração para formar a linguagem real, viva, que possibilite a relação social e não somente a pronúncia clara dos sons, exige a revisão do lugar que a linguagem ocupa na educação tradicional da criança surda. Se a linguagem, na educação tradicional, devora como um parasita todos os demais aspectos da educação e converte-se em objetivo próprio, então, justamente por isso, a linguagem perde sua vitalidade: a criança surda aprende a pronunciar as palavras, mas não aprende a falar, a utilizar a linguagem como um meio de comunicação e de pensamento. Por isso, junto com a linguagem formada de modo artificial, a criança utiliza, com mais satisfação, a linguagem mímica que é própria para ela, que cumpre todas as funções da linguagem vitais para ela. A luta da linguagem oral contra a mímica, apesar de todas as boas intenções dos pedagogos, como regra geral, sempre termina com a vitória da mímica, não porque ela seja, do ponto de vista psicológico, a verdadeira linguagem do surdo, nem porque seja mais fácil, como dizem muitos pedagogos, mas porque a mímica é uma linguagem autêntica em toda a riqueza de sua importância funcional, ao passo que a pronúncia oral das palavras, formadas artificialmente, está desprovida da riqueza vital e é somente uma cópia morta da linguagem viva.

Dessa maneira, a pedagogia assumiu a tarefa de devolver à linguagem oral sua vitalidade, de fazer essa linguagem necessária, compreensível e natural para a criança e de reconstruir todo o sistema de sua educação. Em primeiro lugar, apresentou-se o postulado de que a criança surda é, antes de tudo, uma criança, e só depois, uma criança surda. Isso significa que, em primeiro lugar, a criança deve crescer, desenvolver-se e educar-se, seguindo os interesses gerais, as inclinações e as leis comuns da infância e, no processo de desenvolvimento, assimilar a linguagem. No centro da educação da criança surda, colocaram-se os problemas gerais da educação, isto é, os problemas da educação político-social, pois parecia

ser absolutamente justo que, ao educar, no coletivismo, a conduta social das crianças surdas e sua colaboração conjunta, estávamos criando a única base real na qual pode desenvolver-se a linguagem. E, na realidade, nesse caminho, a pedagogia alcançou resultados surpreendentes, que, pode-se dizer sem exagero, modificaram radicalmente todo o aspecto de nossa escola.

Contudo, logo se descobriu que esse era somente um aspecto do problema. O outro aspecto consiste no fato de que precisamente a educação político-social das crianças surdas deparou-se com um grande obstáculo, que é o desenvolvimento insuficiente da linguagem dessas crianças. Se, a princípio, parecia que a premissa para o desenvolvimento natural da linguagem viva era a educação social, mais tarde, detectou-se que a própria educação político-social necessita, inevitavelmente, do desenvolvimento da linguagem como uma das premissas psicológicas fundamentais.

Como resultado, foi preciso retornar à mímica como uma linguagem única, com a ajuda da qual a criança surda pode assimilar uma série de postulados, pensamentos, informações, sem os quais o conteúdo de sua educação político-social seria absolutamente inútil e ineficaz. Desse modo, justamente porque nossa escola começou a revisar radicalmente a questão sobre a relação da educação geral e da linguagem da criança surda e solucionou essa questão de um modo diametralmente oposto, em comparação com o modo como ela se resolvia na educação tradicional, o problema da linguagem apresentou-se com uma intensidade que não havia sido proposta em nenhum país europeu ou americano.

Tudo depende de quais exigências se colocam à educação da criança surda e que objetivos essa educação persegue. Se é exigido o domínio exterior da linguagem e a capacidade de adaptação elementar à vida independente, então, o problema da educação da linguagem resolve-se com relativa facilidade e êxito. Se, ao contrário, é requerido ampliar ao extremo as exigências como ampliam-se em nosso caso, se é estabelecido como objetivo a aproximação máxima da criança surda, integral em todos os aspectos e que somente apresenta a deficiência da audição em relação com a criança normal, se nos orientamos à aproximação máxima da escola de surdos à escola normal, então, surge uma divergência tremenda entre o desenvolvimento geral e o desenvolvimento da linguagem da criança surda.

Esse círculo vicioso fecha-se de um modo definitivo quando entra em ação o terceiro e último momento, precisamente a exclusão da criança

surda do coletivo, a reclusão das crianças surdas pela própria sociedade, as alterações graves na comunicação e a colaboração com os ouvintes. Todo o círculo forma-se, por conseguinte, por três momentos inter-relacionados: a educação social apoia-se na falta de desenvolvimento da linguagem; a falta de desenvolvimento da linguagem conduz à exclusão do coletivo; e a exclusão do coletivo freia, simultaneamente, tanto a educação social quanto o desenvolvimento da linguagem.

Não poderíamos indicar, agora, uma solução radical desse problema. Além do mais, consideramos que a surdopedagogia moderna e o estado atual da ciência sobre a formação da linguagem da criança surda, em suas partes prática e teórica, lamentavelmente, não permitem ainda, com um só golpe, cortar esse nó. O caminho do vencimento das dificuldades é muito mais sinuoso e indireto do que gostaríamos. Esse caminho, a nosso ver, tem sido apontado pelo desenvolvimento da criança surda e, em parte, da criança normal: ele consiste na poliglotia, ou seja, na pluralidade de vias de desenvolvimento da linguagem das crianças surdas.

Em relação a isso, surge a necessidade de reavaliar a atitude tradicional teórica e prática relativa aos diferentes tipos de linguagem do surdo e, em primeiro lugar, com respeito à mímica e à linguagem escrita.

As pesquisas psicológicas, experimentais e clínicas demonstram claramente que a poliglotia, isto é, o domínio de diferentes formas de linguagem, no estado atual da surdopedagogia, é um caminho inevitável e o mais frutífero para o desenvolvimento da linguagem e a educação da criança surda. Em relação a isso, deve ser radicalmente modificado o ponto de vista tradicional sobre a concorrência e a inibição recíproca das diferentes formas da linguagem no desenvolvimento do surdo, e deve ser abordado, no aspecto teórico e prático, o problema sobre sua colaboração e complexidade estrutural nos diferentes níveis de ensino.

Por sua vez, este último aspecto exige um enfoque completo e diferenciado do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda. A experiência dos pedagogos renomados da Europa e da América do Norte, particularmente dos escandinavos e norte-americanos, confirma o caráter realizável das diferentes formas da linguagem, assim como do enfoque diferenciado da formação da linguagem da criança surda. Tudo isso, analisado em conjunto, conduz a uma série de problemas e questões da surdopedagogia teórica e prática, que, em conjunto, podem ser

solucionados não no plano da metodologia, mas no plano da metodologia da formação da linguagem, e requerem, como condição indispensável, o estudo da psicologia da criança surda.

Somente o estudo profundo das leis do desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método da formação da linguagem podem levar nossa escola ao vencimento real e não aparente da mudez da criança surda. Isso significa que devemos utilizar na prática todas as possibilidades da atividade articulatória da criança surda, sem tratar com altivez e desprezo a mímica e sem tratá-la como uma inimiga, compreendendo que as diferentes formas da linguagem podem servir não só de competição umas com as outras de forma a impedir mutuamente seu desenvolvimento, mas também como degraus pelos quais a criança surda ascende ao domínio da linguagem.

De qualquer modo, a pedagogia não pode fechar os olhos ante o fato de que, tirando a mímica dos limites da comunicação da linguagem permitida por meio da linguagem das crianças surdas, esta elimine de seu próprio âmbito uma enorme parte de sua vida coletiva e da atividade da criança surda, e fixe, aumente e amplie o obstáculo fundamental em seu desenvolvimento, isto é, as dificuldades na formação de sua atividade coletiva. Por isso, o estudo do coletivo das crianças surdas, as possibilidades da colaboração coletiva com crianças ouvintes e a utilização ao máximo de todos os tipos de linguagem acessíveis à criança surda constituem uma condição necessária para o melhoramento radical da educação das crianças surdas.

A surdopedagogia tradicional apoiava-se na leitura individual pelos lábios (diante de um espelho) de cada criança separadamente. Mas a conversação com o espelho não é uma conversação efetiva e, por isso, no lugar da linguagem, obtinha-se uma cópia mecânica, sem vida. A linguagem, afastada da atividade coletiva das crianças, era uma linguagem morta. Nossa pedagogia, a princípio, deu importância à educação coletiva social da criança surda, mas separou essa educação da colaboração coletiva da linguagem e, por isso, experimentou muito cedo, de um modo inadequado, a divergência entre as exigências da educação social e as possibilidades articulatórias da criança surda. Somente a vinculação de ambas, somente o coletivo como fator fundamental do desenvolvimento da linguagem, somente a linguagem no coletivo podem servir de saída real desse círculo vicioso.

***

Terminamos, depois de haver nos referido às crianças surdas, a exposição dos momentos fundamentais que constituem o tema deste capítulo. Como conclusão, gostaríamos de destacar que nosso objetivo não é, de modo algum, uma solução final, que se esgota, do problema exposto. É, simplesmente, uma mera introdução à imensa esfera da pesquisa, e somente isso. Poder compreender, de um modo novo e em correspondência com a verdadeira natureza dos fenômenos, a relação entre a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre o desenvolvimento do coletivo e da personalidade da criança anormal, constitui agora o ponto de apoio principal e fundamental para toda nossa pedagogia da criança anormal.

A pedagogia comunista é a pedagogia do coletivo.

Prólogo ao livro de J. K. Zweifel: Estudo das particularidades da conduta e da educação dos surdos[143]

O problema do desenvolvimento e da educação da criança surda é um dos problemas teóricos mais complexos da pedagogia científica. O sistema de educação e de ensino da linguagem das crianças surdas requer a imersão profunda e cuidadosa nas leis do desenvolvimento e na estrutura dinâmica da personalidade desse tipo de criança. Entretanto, nos últimos tempos, as pesquisas das crianças surdas têm se atrasado muito com relação às demandas que se lhes estabelecem a educação da criança surda e o ensino da linguagem a ela. A ausência da linguagem nessa criança, sua mudez, constitui um obstáculo no caminho da pesquisa científica. A mudez criou uma parede entre o professor que fala e a criança muda, entre o pesquisador e o objeto de seu estudo. Há relativamente pouco tempo, foi elaborada uma série de procedimentos e métodos com cuja ajuda conseguiu-se diminuir esse obstáculo e estabelecer as regularidades fundamentais que dirigem o desenvolvimento da criança surda.

Zweifel, em cujo livro colocamos essas linhas, tratou de expor, de modo sistemático e claro, os resultados fundamentais das investigações pedagógicas e psicológicas dedicadas à criança surda. Em todos os capítulos, o autor parte tanto de sua valiosa experiência como do estado atual de uma ou outra questão científica. Ele expõe todos os métodos fundamentais para ensinar a criança surda a falar, examinando os aspectos positivos e negativos desses métodos. Ele refere-se aos problemas principais da surdopedagogia, como a educação político-social, politécnica, física e artística da criança surda. Zweifel refere-se também a sua característica psicológica, expondo os métodos gerais para a determinação do desenvolvimento intelectual e das capacidades das crianças surdas.

Todo o trabalho está penetrado por uma ideia fundamental: apenas por meio do trabalho e da linguagem, somente por meio da educação social no sentido mais verdadeiro e profundo da palavra, a criança surda pode vencer realmente os obstáculos que se encontram no caminho de seu desenvolvimento e incorporar-se como participante verdadeiro da vida social.

[143] O livro de Zweifel foi publicado em 1931 (Moscou; Leningrado).

Na avaliação da criança surda e de suas possibilidades, a maioria dos pesquisadores até o momento encontra-se em um caminho falso. Como ilustração, podemos citar a conclusão fundamental à qual chega Lindner, autor da pesquisa mais completa e sistemática do desenvolvimento intelectual da criança surda e da criança que ouve. O autor parte do fato de que o surdo, apenas com uma pequena limitação, mostra-nos o genótipo humano que se desenvolve exclusivamente sob as influências naturais. O surdo, segundo as palavras de Lindner, é o modelo do natural.

Junto com o desaparecimento da linguagem, afirma o autor, o surdo está limitado essencialmente no sentido da influência que as pessoas exercem sobre ele. O desenvolvimento de suas capacidades hereditárias depende dos objetos que ele vê e toca. Esse estado do surdo parece-se ao estado de um homem que não tem nenhuma tradição, que nunca aprendeu alguma coisa, ao qual geralmente chamamos primitivo. Na verdade, a criança surda é rodeada por uma grande quantidade de objetos totalmente distintos dos que rodeiam o homem primitivo; além disso, rodeiam o surdo não apenas os objetos da natureza, mas também os objetos da cultura. Porém, estes últimos falam com ele a mesma linguagem que os objetos da natureza. Os objetos da cultura, sem explicações, atuam como objetos naturais. Desse modo, a criança surda é considerada por Lindner um ser que se encontra em um grau primitivo de desenvolvimento humano, no limite da existência humana, no mesmo umbral da história, como um ser privado do desenvolvimento cultural devido à falta da linguagem.

Ao fazer o resumo de suas pesquisas, o autor confirma os velhos critérios dos filósofos que os obtiveram por uma via puramente especulativa – por exemplo, os pontos de vista de Gerder, Kant, Schopenhauer e de outros –, a respeito de que as crianças com privação da linguagem, quer dizer, as crianças surdas, devem ser consideradas como animais antropoides, não aptos para a atividade racional, que nunca podem alcançar algo mais que os orangotangos ou os elefantes e que possuem intelecto apenas em potencial, mas não na realidade.

Ao comparar o desenvolvimento intelectual de crianças surdas com as reações intelectuais dos macacos antropoides (as conhecidas pesquisas de Köhler), Lindner chega à conclusão de que seu trabalho permite apresentar, de uma nova forma, o velho postulado dos filósofos, no qual se declara que a criança surda, sem receber educação, está condenada a permanecer no nível da existência animal.

Como é conhecido, Köhler estabelece dois momentos nos quais vê uma diferença essencial entre o intelecto do macaco antropoide e o intelecto do homem mais primitivo: em primeiro lugar, a falta da linguagem, e em segundo lugar, a vida muito limitada no tempo. Segundo as palavras de Lindner, a criança surda compartilha a mudez com o antropoide. Na verdade, a criança tem uma linguagem mímica, mas, de acordo com as observações do autor, nas crianças de quatorze a quinze anos, essa linguagem alcança o grau de desenvolvimento que se pode comparar apenas com a linguagem oral da criança de dois anos e meio. O segundo momento assinalado por Köhler, quer dizer, a vida limitada no tempo, separa a criança surda e o antropoide: segundo a opinião de Lindner, o surdo é inteiramente um ser do presente.

Apenas em um ponto Lindner viu uma diferença notável: na esfera da agilidade motora das mãos e de sua capacidade criadora. À exceção desse momento, a comparação da criança surda com a ouvinte e com o antropoide demonstra, segundo as palavras do autor, que as capacidades hereditárias são insuficientes para formar o homem no que é mais essencial.

O velho postulado dos filósofos apresenta-se diante de nós de uma nova forma e, antes de tudo, não da forma como se compreendia geralmente. O surdo não é um animal, pois a natureza humana está encerrada em suas capacidades hereditárias, mas essas capacidades não estão em condições de elevá-lo, com sua própria força, de um modo essencial, ao nível do animal. Na medida em que não se ensinaram as crianças surdas a falar, suas capacidades não se desenvolveram e, agora, elas raramente alcançam o desenvolvimento completo.

O erro de todos os raciocínios encontra-se no fato de que o problema coloca-se fora do desenvolvimento social, à margem da educação da criança surda. Entretanto, todo o problema da natureza humana da criança surda é, em sua essência, o problema da prática social de sua educação. No lugar das construções metafísicas de caráter dedutivo e das pesquisas empíricas que fundamentam-se na semelhança externa das particularidades perceptíveis, estabelece-se o critério da prática pedagógica, a única capaz de nos levar ao estabelecimento *histórico* correto do problema do desenvolvimento da criança surda.

Os problemas mais profundos do pensamento e da linguagem, da estrutura e da dinâmica do desenvolvimento social da personalidade e de

suas funções psíquicas superiores, da formação do caráter e muitos outros problemas relacionados mais diretamente com o problema da surdez, não têm sido analisados premeditadamente neste livro, o que está inteiramente de acordo com suas tarefas e com seu caráter. Temos diante de nós não uma pesquisa teórica, mas um guia prático para a educação da criança surda.

Porém, a educação da criança surda e o ensino a ela da linguagem *no sistema geral da educação soviética* e com base na eliminação da ruptura entre o trabalho físico e intelectual não apenas abre perspectivas sem precedentes na história do desenvolvimento e da incorporação verdadeira das crianças surdas à vida social; não só contém em si *a garantia do vencimento real da mudez* da criança surda, mas também é, por sua vez, uma experiência científica grandiosa, de uma importância teórica inesgotável para o conhecimento do homem e *seu desenvolvimento*.

Prólogo ao livro de E. K. Gracheva: A educação e o ensino da criança com atraso mental profundo[144]

O presente livro é o resultado, apresentado de forma literária, da experiência de 35 anos de trabalho educativo com crianças com atraso mental, idiotas e imbecis. Já por si mesma, a experiência do trabalho pedagógico tem não apenas o interesse prático, mas também o científico, pois qualquer tipo de educação da criança com atraso mental, e muito mais do idiota, inclusive com fins puramente práticos, transforma-se em um experimento psicológico e pedagógico independentemente da intenção do autor. A história da educação das crianças com atraso mental profundo tem, por isso, um aporte grande e valioso para a teoria geral do desenvolvimento da criança e para a teoria geral de muitos problemas psicológicos.

Até o momento, os fenômenos que observamos nas crianças com atraso mental profundo têm conservado sua importância de primeira ordem para a solução de numerosos problemas psicológicos. Um dos pesquisadores atuais de maior autoridade da psicologia infantil expressa, com pleno fundamento, que as linhas primordiais no desenvolvimento do espírito humano podem ser mais bem estudadas nos círculos infantis para recém-nascidos e no orfanato para idiotas. O círculo infantil, o orfanato para idiotas e a casa da maternidade, como supõe Bühler, são os locais onde se pode conhecer mais sobre a estrutura do espírito humano e sobre as amplas linhas de seu desenvolvimento.

Contudo, a aproximação da teoria e da prática da educação da criança anormal com as teorias psicológicas gerais, nos últimos tempos, foi um pouco unilateral. A psicologia tem utilizado amplamente o material

[144] O livro de Gracheva foi publicado em 1932. Ekaterina Konstantinovna Gracheva (1866-1934), primeira pedagoga defectóloga russa, trabalhou com crianças com atraso mental profundo. Mestra de conferências dos primeiros cursos para pedagogos-defectólogos, era amplamente conhecida na Defectologia com o nome de tia Katy. No prólogo a seu livro, Vigotski defende os postulados progressistas, mas questionáveis em sua época, sobre a necessidade, a conveniência e a efetividade do ensino dos imbecis e dos idiotas. Em relação à descrição do experimento de Gracheva, com os fatos fidedignos e com as conclusões tiradas pela autora, Vigotski estabelece questões teóricas e práticas importantes sobre a possibilidade de fazer avançar as crianças com atraso mental profundo, agudiza o problema do processo de formação humana no plano comparativo do desenvolvimento – por uma parte, do animal, e, por outra, da criança normal, com atraso mental e com atraso mental profundo. Sobre a base dos fatos citados por Gracheva, Vigotski destaca o poderoso papel do ensino e da educação, do coletivo e da incorporação das crianças à vida social.

acumulado na prática, mas a própria teoria e a prática da educação dessas crianças adotaram muito poucas coisas (para não dizer "nada") da psicologia geral e da pedagogia geral. Essa circunstância trouxe consequências prejudiciais tanto para uma como para outra área do conhecimento.

A teoria e a prática da educação das crianças com atraso mental profundo permaneceram, devido a isso, condenadas a um desenvolvimento extremamente lento, pois alimentaram-se com seu próprio sumo, estando isoladas das grandes vias pelas quais tem ocorrido o desenvolvimento da psicologia geral e da pedagogia geral. Não é assombroso que o estado atual dessa questão, em muitas partes e momentos, tenha se afastado relativamente pouco da época clássica inicial, quando, pela primeira vez, demonstrou-se a possibilidade principal da educação e do ensino de crianças com atraso mental profundo e foram colocadas as primeiras bases da aplicação prática dos princípios da educação.

Esse estado de estancamento da prática educativa, que pouco avança, até certo ponto, tornou monótono o experimento psicológico e pedagógico que, como já se disse, está contido em qualquer educação da criança com atraso mental profundo. A pedagogia e a psicologia geral, ao aportarem pouco à teoria e à prática da educação dos oligofrênicos profundos, receberam cada vez menos dessa experiência científico-prática muito valiosa. Desse modo, perderam ambas as partes: a pedagogia geral e a especial.

Na atualidade, interioriza-se cada vez mais a ideia de que a aproximação unilateral das duas partes da pedagogia e da psicologia tem como base uma premissa totalmente falsa em forma de suposição, como se os princípios da educação e do ensino, estabelecidos pela pedagogia geral e aplicáveis à educação da criança normal, não pudessem ser transferidos para a área da educação das crianças com atraso mental. No entanto, a enorme prática da educação das crianças com atraso mental leve, quer dizer, a dos chamados débeis mentais, tem demonstrado que essa suposição é um prejuízo sem fundamento e que, na realidade, a criança normal e a criança anormal estão relacionadas, e os princípios gerais que recebem uma expressão concreta qualitativamente peculiar em outro caso, de fato, podem ser plenamente formulados quando se referem tanto à criança normal como à anormal.

O experimento, consagrado no presente livro de Gracheva, ocupa uma *posição transitória* entre um e outro período no desenvolvimento

dessa esfera da pedagogia. Por um lado, e por suas próprias raízes, chega até a época dos clássicos e ascende ao sistema de Seguin e de outros fundadores da educação das crianças com atraso mental profundo. Por outro lado, esse experimento enraíza-se em nossa época; além disso, constitui uma parte do trabalho geral de educação das crianças com atraso mental que se realiza na União Soviética e que representa o objetivo de reconstruir toda a teoria e a prática da educação da criança anormal, sobre bases que são, ao mesmo tempo, as bases da pedagogia soviética geral.

Essa dualidade não pode deixar de refletir-se no livro, e é necessário entendê-la como um produto histórico das diversas épocas, em cuja continuação formou-se e desenvolveu-se esse experimento. A questão fundamental que temos diante de nós quando falamos da educação da criança com atraso mental profundo consiste no seguinte: teria sentido fazer esforços colossais no ensino e na educação da criança com atraso mental profundo e, em particular, do idiota, se os resultados desses esforços, em comparação com os resultados alcançados pela criança anormal, resultaram ser insignificantes? A desproporção entre os esforços e os resultados do trabalho, já em mais de uma ocasião, tem inspirado conclusões pessimistas a muitos pesquisadores que abordam esse problema do ponto de vista prático.

Sob a influência do ponto de vista pessimista a respeito das crianças com atraso mental, ocorre geralmente a redução das exigências, o estreitamento notório, a redução dos limites e fronteiras que a educação dessas crianças estabelece. Sob a influência desse ponto de vista, como é natural, surgem as tendências a minimizar a aspiração, a reduzir as tarefas educativas com relação a essas crianças, até o mínimo possível, e limitar-se ao mais necessário.

Essas ideias, do ponto de vista teórico e prático, são incorretas, e a importância central do livro de Gracheva reside, acima de tudo, no fato de que ela, com a linguagem convincente dos fatos, escolhidos cuidadosamente no transcurso de quase meio século, refuta essa teoria pessimista e estabelece a ideia do otimismo pedagógico com relação às crianças com atraso mental profundo, um otimismo real, comprovado pela prática que tem resistido à crítica científica.

Blonsky, de forma um tanto paradoxal, expressou, essencialmente, o postulado fundamental, muito correto, de toda a pedagogia atual da infância com atraso mental, depois de dizer que o idiota, privado da

educação, perde suas possibilidades e sofre devido a isso mais que a criança normal. Se se objetiva expressar de forma positiva tudo o que aqui se disse de forma negativa, pode-se deduzir o seguinte: o idiota que se submete à influência racional adequada, especialmente organizada, ganha, em suas possibilidades, *mais que a criança normal*. A criança com atraso mental necessita da educação mais que a criança normal: essa é a ideia fundamental de toda a pedagogia atual.

A ideia ingênua que define que a criança, quanto menos educação tiver, menos necessita dela, é muito incorreta. Se se *mede a criança com atraso mental com a régua que lhe corresponde*, então, seu avanço, com ajuda da educação especialmente organizada, na realidade, proporciona resultados mais significativos e palpáveis que a educação da criança normal.

Dessa maneira, a desproporção entre os esforços realizados e os resultados obtidos na educação das crianças com atraso mental profundo resulta ser aparente, fundamentada na ilusão. Na realidade, os maiores esforços educativos que a criança com atraso mental profundo requer são recompensados com resultados maiores, ao se tomar como base a medida correta. No lugar da dependência falsa, aparentemente direta e proporcional entre o atraso mental e o grau de necessidade de educação, a ciência atual estabelece o postulado sobre a dependência proporcionalmente inversa de uma e outra magnitude.

Em certa ocasião, as crianças com atraso mental profundo foram privadas de toda educação. Atraso mental e educação eram considerados conceitos incompatíveis. Posteriormente, foi demonstrado, tanto na teoria como na prática, que a criança com atraso mental pode ser educada, apesar de seu atraso mental. Essa foi uma grande época clássica no desenvolvimento da pedagogia especial. Quanto ao estado atual dessa área, seria mais correto expressá-lo mediante outra fórmula, depois de dizer que a criança com atraso mental, *apesar do atraso e precisamente devido a seu atraso*, deve e pode ser educada.

Não se pode esquecer de uma circunstância decisiva com a qual nos deparamos quando falamos da educação das crianças com atraso mental profundo. Temos em conta não a importância quantitativa, mas a qualitativa e a avaliação dos avanços em seu desenvolvimento, os quais ocorrem sob a influência da educação especialmente organizada. Essa avaliação qualitativa soluciona todo o problema. Na realidade, agora já se

tornou uma verdade evidente o fato de que o desenvolvimento da criança não se realiza de modo uniforme e gradual, de forma que, a cada ano, a criança avança com iguais ritmos. O curso do desenvolvimento lembra menos a marcha do mecanismo de um relógio que funciona bem.

A regra fundamental do desenvolvimento infantil consiste em que o ritmo do desenvolvimento é máximo no início. Entre o desenvolvimento e a duração, como demonstra a pesquisa atual, existem inter-relações muito complexas. Um grupo de biólogos que estuda o processo do desenvolvimento na dependência do tempo concluiu que, já nas fases mais precoces, ocorre uma redução considerável do crescimento à medida que esse processo avança. Se se compara o ritmo do desenvolvimento uterino com o extrauterino e aceita-se, junto com Mainot, que o peso do feto é igual a 0,006 g e o peso do recém-nascido é de 3.200 g, então, o aumento percentual está expresso por uma cifra enorme (aproximadamente 530.000) em comparação com o aumento do peso na continuação da vida posterior do homem. O peso de um homem de vinte anos, Mainot admite-o igual a 60 kg. O aumento do peso em vinte anos de desenvolvimento extrauterino expressa-se em uma razão simples 1:19. Inclusive, no transcurso do primeiro ano de vida, manifesta-se uma rápida redução do ritmo de crescimento. No primeiro mês, o aumento do peso expressa-se em 23%, que, aos dois meses, diminui para 2,8%.

Dessa forma, vemos o complexo caráter dialético do processo de desenvolvimento que se expressa, como formulou Mainot, no fato de que o nível do desenvolvimento depende do grau de envelhecimento, e os ritmos de crescimento e de envelhecimento alcançam o máximo nas etapas iniciais, e a rapidez do envelhecimento reduz-se com a idade.

Gesell, conhecido pesquisador norte-americano contemporâneo, expõe que essas leis servem de expressão do chamado aspecto paradoxal do desenvolvimento. Na realidade, a criança nunca se desenvolve de modo tão intenso como nas etapas mais precoces, mas, ao mesmo tempo, ela nunca envelhece de um modo tão intenso como nas mesmas etapas iniciais. Junto com o avanço do processo de desenvolvimento, reduz-se o ritmo do desenvolvimento, mas também reduz-se o ritmo do envelhecimento. Desse modo, na economia do desenvolvimento intelectual, segundo a expressão de Gesell, o valor de um mês está determinado por sua duração no ciclo vital.

Apenas esse postulado permite-nos ver que a educação, ao fazer avançar o desenvolvimento da criança com atraso mental profundo em

vários anos ou, inclusive, em meses, tem a ver com a parte desse processo que, na criança normal, desaparece nos anos precoces e, portanto, é o período mais saturado e rico em conteúdo, mais denso e pleno de valor de desenvolvimento em geral. Se o valor de um mês na economia do desenvolvimento intelectual está determinado por sua posição no ciclo vital geral, então, o valor dos meses do desenvolvimento intelectual para os quais avança a criança com atraso mental profundo, com a ajuda do educador, deve ser, por sua importância relativa, o equivalente a muitos anos no avanço e desenvolvimento da criança com atraso mental leve e, em particular, da criança normal.

É mais importante ainda o aspecto qualitativo na avaliação comparativa das etapas iniciais, fundamentais e primárias do desenvolvimento da criança. A psicologia atual da infância tem revelado, de um modo incontestável, a importância fundamental, de primeira ordem e central da primeira etapa no desenvolvimento da criança. As funções mais necessárias desenvolvem-se primeiro. O que surge a princípio é a base, não apenas no sentido de que todo o futuro não pode ser alcançado sem essa base, mas também no sentido de que as características decisivas que diferenciam o homem do animal formam-se e desenvolvem-se precisamente na época mais inicial. Basta mencionar a marcha vertical e a linguagem, o que, há muito tempo, são consideradas justamente as características distintivas do homem.

Em comparação com o que a criança adquire no primeiro e segundo anos de vida, todas as demais aquisições são insignificantes. Provavelmente, pertence a Richter a ideia, aprovada também por Tolstoi, de que a criança falante está separada da criança recém-nascida por uma distância maior que a distância que separa o escolar de Newton. Bühler, quando chamou todo o processo de desenvolvimento na idade mais precoce de *processo de formação do homem* (*Menschwerdung*), definiu corretamente, do ponto de vista dinâmico, a importância primordial das etapas iniciais do desenvolvimento da criança. A etapa do processo de formação do homem é realmente mais determinante e importante que a etapa seguinte de seu desenvolvimento. Precisamente esta decide a escolha fundamental entre a existência animal e a humana.

Sempre falamos da criança normal, da importância quantitativa e qualitativa dos dois primeiros anos de seu desenvolvimento, com o

fim de demonstrar visualmente a importância psicológica dos passos no desenvolvimento da criança com atraso mental profundo, que ela dá com ajuda da educação especialmente organizada, e dos que, sem essa ajuda, nunca seriam dados por ela. A correlação entre o primeiro passo e os seguintes, no desenvolvimento da criança normal, proporciona-nos uma escala correta e uma representação totalmente exata sobre o valor comparativo dos passos que, sob a influência da educação especial, são dados pela criança com atraso mental profundo, pela criança com atraso mental leve ou pela criança normal.

A criança com atraso mental profundo precisamente avança, sob a influência da educação, para a mesma parte da via que a criança normal atravessa nos primeiros anos fundamentalmente importantes da vida. Por isso, as aquisições feitas pela criança com atraso mental profundo, dada a influência da educação, revelam, do ponto de vista do desenvolvimento, *os valores fundamentais que a criança pode adquirir e sem os quais ela está obrigada a permanecer na etapa de estado semianimal. A educação converte o idiota em pessoa. Com a ajuda da educação, a criança com atraso mental profundo penetra no processo de formação humana*.

Com isso, fica dito tudo quanto à avaliação prática e de princípios da educação da criança com atraso mental profundo. Isso pode ser uma fórmula segura, que nos revela o objetivo e a importância de cada área especial da educação da criança com atraso mental profundo, por mais específico e insignificante que seja o caráter de seus êxitos nessa esfera. Ensinar a criança com atraso mental não apenas a apalpar, a sentir odores, a ouvir e a ver, mas também a *utilizar seus cinco sentidos*, dominá-los, aplicá-los racionalmente segundo sua própria intenção, significa transmitir-lhe os mesmos rudimentos e, ao mesmo tempo, *as mesmas bases* da percepção da realidade.

O mesmo se pode dizer sobre as demais áreas da educação da criança com atraso mental profundo, as quais têm sido esclarecidas de modo bastante completo no presente livro. Na educação da criança com atraso mental profundo, até o momento, continua discutível a questão sobre a natureza do processo educativo a ser aplicado. As teorias pedagógicas e pessimistas sobre as quais falamos anteriormente, na prática, tratam de reduzir a educação da criança com atraso mental profundo ao adestramento, quer dizer, tratam de passar do processo de formação humana ao treinamento de um semianimal. A obediência é a exigência

fundamental estabelecida para essa criança. O cumprimento automático dos hábitos úteis é declarado o ideal de toda a educação.

Em nosso tempo, a ideia do adestramento das crianças com atraso mental profundo é fundamentada geralmente com a teoria da educação baseada na teoria dos reflexos condicionados, quer dizer, precisamente na parte do processo educativo cuja base fisiológica é igual nos animais e no homem. A padronização exata e alternação correta de todos os estímulos externos que atuam sobre a criança e a resposta automática por sua parte constituem as ideias dessa educação. Entende-se que não se pode subestimar a importância dos momentos automáticos puramente reflexos na educação em geral e na educação da criança com atraso mental profundo em particular. Além disso, seu papel na educação da criança com atraso mental profundo, sem dúvida, é muito significativo e supera em muito o papel desse momento na educação da criança anormal. Porém, o esforço para superar e apoiar toda a educação da criança com atraso mental profundo, na formação de hábitos que atuam automaticamente de um modo reflexo, é uma ideia tão falsa e errônea como a pretensão de reduzir a educação da criança nos primeiros três anos decisivos da vida à formação dos reflexos condicionados. Como já se disse, essa educação apresenta uma contradição inadmissível com o conteúdo revelado na fórmula de Bühler, das etapas iniciais do desenvolvimento, com o processo de formação do homem. Quando os partidários atuais da educação reflexa das crianças com atraso mental profundo tratam de apoiar toda a educação na automatização, cometem o mesmo erro que comete a teoria da educação, mediante a formação de reflexos da criança de idade precoce. A criança com atraso mental profundo que possui os rudimentos do pensamento, a linguagem humana e as formas primitivas do trabalho, deve e pode receber da educação outra coisa qualitativamente distinta que não seja simplesmente um fundo de hábitos automáticos.

Não analisaremos de modo crítico e detalhado as bases sobre as quais se estrutura a experiência exposta no livro. Já indicamos seu caráter duplo, condicionado historicamente. Por isso, não é assombroso que encontremos, no livro, junto com o conhecimento atual, também muitas questões antiquadas, que já pertencem a outra época histórica. Particularmente, em maior grau, isso se refere aos capítulos nos quais se trata o problema da educação sensório-motora como um treinamento

mais ou menos artificial dos diferentes sentidos. Assinalaremos apenas um momento fundamental que pode desempenhar um papel de complemento principal e dar o esclarecimento devido à experiência exposta no livro. Trata-se da natureza social da educação e do papel do coletivo na educação da criança com atraso mental profundo.

As novas pesquisas demonstram que os coletivos livres de crianças com atraso mental profundo formam-se segundo um princípio excepcionalmente interessante. Segundo as observações de Krasusski, essas crianças têm a tendência a formar coletivos nos quais entram indivíduos com diferentes níveis intelectuais. Na opção do objeto das inter-relações sociais, como expressa esse autor, existe certa regularidade. As inter-relações sociais de idiotas com os imbecis, e dos imbecis com os com atraso mental débil etc. são as mais frequentes.

Ao analisar os dados obtidos, o autor chega à seguinte conclusão: o idiota e o imbecil, ou o imbecil e o com atraso mental débil, são as combinações sociais mais convenientes às quais frequentemente recorrem essas crianças. No aspecto social, ocorre algo como um serviço recíproco. O mais dotado, do ponto de vista intelectual, adquire a possibilidade de manifestar uma grande atividade social com relação ao menos dotado e ativo. Este último, por sua vez, extrai, nas inter-relações sociais com os mais dotados e ativos, aquilo que ainda lhe é inacessível, aquilo que frequentemente é o ideal inconsciente ao qual aspira a criança com deficiência no aspecto intelectual.

Entende-se que um fato educativo de importância é a permanência das crianças no coletivo com diferente nível intelectual e a colaboração das crianças que formam esse coletivo. No coletivo livre, segundo a opinião de Krasusski, onde os que entram para formá-lo não representam uma simples soma das particularidades que caracterizam as diferentes crianças e onde cada um dos que entram para fazer parte, ao "dissolver-se" aparentemente em algo geral, adquire novas qualidades e particularidades, a personalidade das crianças com atraso mental profundo apresenta-se de uma forma totalmente nova. O estudo da vida social livre das crianças com atraso mental profundo apresenta, em um ponto de vista totalmente novo, a personalidade com deficiência no aspecto biológico do idiota e do imbecil e mostra as possibilidades de seu desenvolvimento. O estudo da vida social das crianças com atraso mental profundo permitirá abordar o problema da deficiência intelectual do ponto de vista da adaptabilidade social das

crianças à vida circundante. O problema formulado nos últimos tempos por Vigotski, sobre a compensação social de defeito, pode ser, em cada caso concreto, revelado e detalhado somente quando as crianças estudadas tiverem uma vida social livre compreendida de um modo completo integral, supõe Krasusski.

Nesse sentido, a teoria e a prática social atual da educação da criança com atraso mental profundo abordam praticamente a solução desses problemas já percebidos de um modo vago pelos fundadores dessa questão. Ninguém mais que Seguin, há quase cem anos, falou para o educador sobre a criança com atraso mental profundo:

> Se ela está permanentemente deitada, sente-a; se está sentada, pare-a; se não come sozinha, segure seus dedos, mas não a colher, durante a refeição; se não atua em absoluto, põe todos seus músculos em ação; se não olha nem fala, fale com ela e olhe para ela. Alimente-a como uma pessoa que trabalha e faça-a trabalhar, trabalhando junto com ela; *seja sua vontade, seu intelecto, sua atividade*... (SEGUIN, 1903, p. 74-75).

O caminho do desenvolvimento da criança com atraso mental profundo encontra-se na colaboração, na ajuda social de outra pessoa, *que, a princípio, é seu intelecto, sua vontade e sua atividade*. Esse postulado coincide totalmente com a via normal do desenvolvimento da criança. *A via do desenvolvimento da criança com atraso mental profundo encontra-se na relação e na colaboração com outra pessoa*. Precisamente por isso, a educação social das crianças com atraso mental profundo descobre, diante de nós, as possibilidades que, do ponto de vista apenas da educação fisiológica fundamentada biologicamente (como chamou Seguin a seu sistema), podem mostrar-se como uma utopia pura.

Recordaremos outra observação de Seguin: idiota, no sentido literal da palavra, significa *solitarius*, solitário: ele está realmente sozinho com sua sensação, sem nenhum tipo de vontade intelectual ou moral. "Fisicamente, ele não pode; intelectualmente, ele não sabe; psiquicamente, ele não deseja. Ele poderia e saberia se somente quisesse; mas, todo o infortúnio reside em que ele, sobretudo, não quer..." (SEGUIN, 1903, p. 37-38).

Não se pode considerar que nenhuma das capacidades intelectuais, como expressa Seguin, falte totalmente no idiota, mas ele não tem a habilidade para aplicar livremente suas capacidades aos fenômenos de caráter moral e abstrato. Falta-lhe a liberdade da qual se origina a vontade moral.

A pesquisa científica atual justifica inteiramente essa intuição, muito profunda de Seguin, que viu *a base da idiotice na solidão*. A educação social é a via do desenvolvimento da criança com atraso mental, a via que está fundamentada no vencimento da solidão, que constitui a mesma essência da idiotice. Nesse sentido, Seguin comparou corretamente a educação das crianças com atraso mental profundo com o ensino da linguagem para as crianças surdas. Ao remeter-se a Pereir, que, no princípio do século XIII, estabeleceu a ideia do ensino da linguagem para as crianças surdas, Seguin expressou:

> Pereir é partidário do mesmo ponto de vista que eu; ele encontra que algumas funções podem ser estabelecidas onde estas faltam; nesse sentido, ele foi o inventor no sentido pleno da palavra. A possibilidade da educação dos idiotas está fundamentada de um modo indiscutível na suposição, muito menos audaz, porém análoga (SEGUIN, 1903, p. 23).

Agora, diríamos: análoga, mas muito mais audaciosa.

Nesse sentido, como já expressamos, a educação social da criança com atraso mental profundo é a única via científica fundamentada de sua educação. Ao mesmo tempo, é somente a única capaz de restabelecer as funções que faltam, onde elas não existem devido a uma deficiência biológica da criança. Apenas a educação social pode vencer a solidão da idiotice e do atraso mental profundo e levar a criança com atraso mental profundo ao processo de formação humana, pois, segundo uma maravilhosa expressão de Feuerbach, a qual pode ser tomada como epígrafe da teoria sobre o desenvolvimento da criança anormal, o que é absolutamente impossível para um, é possível para dois. Acrescentaremos: o que é impossível no plano do desenvolvimento individual chega a ser possível no plano do desenvolvimento social.

O problema do atraso mental[145]

O problema do atraso mental, até o momento atual, estabelece, em primeiro lugar e como fundamental, a deficiência intelectual da criança, sua debilidade mental. Tem-se representado isso na própria definição das crianças denominadas geralmente débeis mentais ou com atraso mental. Considera-se que todos os demais aspectos da personalidade dessas crianças surgem como aspectos secundários, dependentes do defeito intelectual fundamental. Inclusive, muitas pessoas tendem a não ver a diferença essencial na esfera afetiva e volitiva entre essas crianças e as crianças normais.

Certamente, essa direção intelectualista que reduz todo o problema do atraso à debilidade mental encontrou, há muito tempo, uma oposição por parte de muitas investigações. Dessa forma, Seguin menciona que, de todos os defeitos dessas crianças, o principal é a falta de vontade.

O transtorno da vontade, de acordo com suas palavras, é muito mais importante que todos os demais transtornos fisiológicos e psíquicos juntos. A vontade, essa alavanca de todas as ações, de todas as capacidades, está ausente na criança com atraso mental. No topo de seu edifício, falta a pedra que o fecha. Todo o edifício cai se vocês, que têm se sentido satisfeitos somente com o acabamento exterior e os adornos, distanciam-se sem haver dado solidez a seu trabalho, ou seja, sem haver vinculado as novas capacidades que se desenvolvem no aluno mediante uma ligação orgânica, a vontade livre.

Porém, Seguin, ao tratar dos transtornos da vontade como defeito principal dessas crianças, toma em conta não apenas o grau de superioridade no desenvolvimento da vontade que ele denomina de pedra que fecha o topo do edifício. Ele supõe que os impulsos voluntários elementares, primários e mais fundamentais, estão afetados profundamente nessas crianças; que essa capacidade deve estar ausente nelas, e que, na realidade, falta. Essas crianças não têm, em absoluto, vontade, sobretudo intelectual e moral, mas, ao mesmo tempo, falta-lhes também a vontade primária, a qual não é tanto a pedra que fecha todo o edifício, mas seu fundamento. Não se pode considerar em absoluto que eles não possuam nenhuma capacidade

[145] O artigo foi publicado na coleção *Umstvenno otstalii ribionok* (sob a redação de Vigotski e Danivshevski, Moscou, 1935).

intelectual, mas eles não possuem a habilidade para aplicar livremente suas capacidades aos fenômenos de caráter moral e abstrato. Falta-lhes a liberdade da qual se origina a vontade moral. "Fisicamente, ele não pode; intelectualmente, ele não sabe; psiquicamente, ele não deseja. Ele poderia e saberia se somente quisesse; mas, todo o infortúnio reside em que ele, sobretudo, não quer..." (SEGUIN, 1903, p. 37-38). Desse modo, os elos iniciais e finais de toda a cadeia do desenvolvimento, desde o momento inicial inferior até as funções superiores da vontade, estão profundamente atrofiados nessas crianças.

No entanto, esse ponto de vista, conhecido há algum tempo, não influenciou essencialmente no desenvolvimento das representações científicas sobre a natureza do atraso mental. Como já exposto, o desenvolvimento desses pontos de vista tem ocorrido principalmente no sentido intelectualista estrito, e tem partido sempre da debilidade mental como fonte fundamental na explicação do problema do atraso mental.

Ultimamente, observamos como, em substituição à interpretação intelectualista do problema, chega uma nova teoria, que trata de considerar como mais importante o transtorno na esfera afetiva na vida das crianças com atraso mental. Essas tentativas, pensamos, têm uma fonte dupla.

Por um lado, o problema da debilidade mental, principalmente não congênita, mas adquirida, foi submetida, na última década, a uma revisão radical na psicopatologia atual. Enquanto, no passado, o conceito da debilidade mental era limitado e esgotava-se com o defeito puramente intelectual, na atualidade, ao estudar mais profundamente as diferentes formas da debilidade mental, a compreensão resultou ser insuficiente. As observações em relação aos débeis mentais com esquizofrenia e encefalite epidêmica tornaram necessária a introdução de um conceito como a demência afetiva, a demência do impulso etc. O destino dos paralíticos que se curaram da malária e restabeleceram parcial ou totalmente suas capacidades intelectuais também estabeleceu o problema sobre a reversibilidade da debilidade mental adquirida e do papel dos fatores extraintelectuais na origem da demência. Tudo isso, tomado em conjunto, obrigou aos investigadores sair dos limites reduzidos da esfera intelectual e procurar explicações da natureza da debilidade mental na vida, na qual estão enraizadas, pelo visto, as condições que determinam, de uma forma muito próxima, a própria atividade intelectual.

Por outro lado, ao encontro dessa revisão clínica do problema da debilidade mental e da psicologia experimental atual, a qual trouxe a nossa vista o problema da vida afetiva e volitiva, este é um estado totalmente novo. As investigações do afeto e da ação, que obtiveram, pela primeira vez, as possibilidades do experimento sistemático amplo, souberam estabelecer uma série de regularidades que dirigem esse aspecto de nossa psique e demonstrar sua importância de primeira ordem para toda a vida psíquica em geral e, particularmente, para as funções intelectuais. Isso tampouco pôde conduzir ao vencimento do ponto de vista intelectualista na teoria da debilidade mental, nem pôde obrigar os investigadores a procurar uma explicação para a debilidade mental infantil, na esfera das relações mais amplas da vida psíquica, que sai muito dos limites do intelecto próprio. Como expressa Köhler, em nenhum lugar o intelectualismo resultou ser tão infundado como na esfera do problema do intelecto. Dessa maneira, surgiu a necessidade de submeter as crianças débeis mentais a uma investigação psicológica mais ampla e de aclarar a dependência de seus defeitos mentais, das alterações gerais da vida psíquica e, em primeiro lugar, dos transtornos afetivos.

A expressão mais completa de ambas as tendências que se dividem entre a psiquiatria clínica e a psicologia experimental, encontramo-la em um trabalho publicado há pouco tempo por Lewin, que elaborou, de uma forma sistemática e pela primeira vez, a teoria dinâmica da debilidade mental infantil. Como sempre acontece nesses casos, a nova tendência, que aparece como uma reação perante os pontos de vista que já predominavam, valoriza corretamente o caráter limitado e a insuficiência dos antigos pontos de vista, trata de realizar uma investigação nas esferas mais amplas da vida psíquica, destaca acertadamente que a debilidade mental não é uma doença isolada do intelecto, mas abrange a personalidade no geral. Mas, ao mesmo tempo, essa tendência excede-se em outro aspecto e nega ao defeito intelectual quase qualquer tipo de importância na explicação da natureza do atraso intelectual.

Ao censurar de um modo totalmente justo a teoria anterior, a ineficácia de suas teorias e a falta da característica positiva das particularidades da personalidade da criança com atraso mental, a nova teoria, por si só, tende a caracterizar o intelecto dessa criança principalmente do ponto de vista negativo.

A nova teoria que se originou nas entranhas da psicologia estrutural alemã parte da compreensão da natureza do ato intelectual, que foi desenvolvido por Köhler em uma investigação sobre o intelecto dos macacos antropoides. A essência desse ato, de acordo com Köhler, consiste na variação das estruturas do campo visível. As imagens, percebidas antes como um todo isolado, formam, como resultado desse ato, uma estrutura única. As partes dependentes de um todo convertem-se em partes independentes, ou juntam-se a outras partes de outros todos em novas estruturas. Resumindo, as estruturas do campo visível variam de um modo desigual, e, dentro delas, ocorrem agrupamentos de diferentes todos.

Dessa forma, ao reduzir o ato intelectual à variação das estruturas, a nova teoria conclui que o ato intelectual, por si mesmo, na criança débil mental, manifesta-se em todas as propriedades fundamentais da mesma natureza que na criança normal. Não se pode dizer que o débil mental não percebeu as estruturas, ou que estas manifestam-se nele com menos clareza. Inclusive, não se pode afirmar que seus processos intelectuais são menos intensivos. Às vezes, esses processos até produzem a impressão de que são mais intensivos que na criança normal. De um modo totalmente igual ao que ocorre na criança normal e no antropoide, o ato intelectual, na criança com atraso mental débil, consiste na variação das relações estruturais no campo visível.

A nova teoria está de acordo em reconhecer somente as particularidades que diferenciam o intelecto do débil do intelecto da criança normal. A primeira diferença (puramente externa) consiste no seguinte: as variações das estruturas típicas para o intelecto aparecem, nas crianças com debilidade mental, não nas mesmas condições que nas crianças normais de mesma idade, mas em tarefas mais fáceis e primitivas. A segunda diferença qualitativa consiste em que a criança com debilidade mental pensa de uma forma mais concreta e visual que a criança normal.

Desse modo, vemos que, para substituir a teoria intelectualista da debilidade mental, estabelece-se uma nova teoria, que não só vê o objetivo na eliminação do intelectualismo, mas trata de reduzir a zero a importância do defeito intelectual como tal, ao explicar a natureza da debilidade mental infantil.

As diferenças no intelecto da criança com debilidade mental e da criança normal revelam-se não essenciais, e a natureza do processo intelectual resulta ser idêntica em ambas as crianças; portanto, não se deve procurar as causas que explicam a peculiaridade das crianças com

atraso mental, em comparação com as crianças normais, na esfera do intelecto, mas, pelo contrário, suas diferenças insignificantes na esfera dos processos intelectuais em si devem ser explicadas a partir das afetivas. Surge um postulado inverso ao que teve lugar quando predominava a teoria intelectualista da debilidade mental infantil. Se esta última tendia a ver o centro do problema da debilidade mental no defeito intelectual e a considerar as demais particularidades da personalidade da criança com atraso mental, incluindo o transtorno afetivo, como particularidades que se originam secundariamente do defeito fundamental do intelecto, a nova teoria tenta estabelecer os transtornos afetivos no centro do problema, não apenas afastando a deficiência intelectual para a periferia, mas, inclusive, tentando deduzi-la dos transtornos centrais de afeto e vontade. Assim é, em resumo, a situação atual do problema da natureza do atraso mental.

Qualquer investigador tropeça, nessa esfera, em dois critérios bem opostos, dos quais um consiste em deduzir a natureza do atraso mental da deficiência intelectual, e o outro, em deduzi-la dos transtornos da esfera afetiva. Ambas as tendências estabelecem o problema com alternativas: "ou este ou o outro". Por isso, as investigações sistemáticas e, em particular, todas as tentativas de entender teoricamente e generalizar os dados científicos nessa esfera devem direcionar a atenção para o ponto cardeal de todo o problema que divide as teorias atuais da debilidade mental infantil em dois campos. No entanto, uma simples comparação do intelecto e do afeto das crianças débeis mentais ainda não está em condições de resolver o problema do atraso intelectual. É necessário esclarecer o mais importante e fundamental, isto é, a relação entre um e outro, o vínculo e a dependência existente entre as deficiências afetivas e as intelectuais das crianças com atraso mental.

O aspecto acerca da relação entre o afeto e o intelecto, no caso do atraso mental, deve estar no centro da nossa investigação, cuja tarefa é o desenvolvimento e a elaboração da hipótese de trabalho sobre a natureza da debilidade mental infantil. Para realizar essa tarefa, temos, a nossa disposição, somente a via das investigações críticas e teóricas, dos dados clínicos e experimentais de que a ciência atual dispõe.

Já que a teoria intelectualista do atraso mental é amplamente conhecida, não a apresentaremos de maneira detalhada, mas exporemos resumidamente os modelos reais das tendências anti-intelectualistas e a teoria dinâmica da debilidade mental infantil, desenvolvida por Lewin.

Essa teoria, como foi dito, tenta responder ao problema da natureza do atraso intelectual não pela via das investigações do intelecto das crianças com debilidade mental, mas pela via do estudo experimental de sua vontade e suas necessidades. Essas investigações, dirigidas ao estudo dos fundamentos mais profundos da personalidade, podem revelar as verdadeiras causas dos transtornos intelectuais nas crianças. Com propriedade real, a nova teoria apoia-se nas investigações experimentais dos processos da saturação psíquica e da influência das necessidades insatisfeitas (o retorno à ação interrompida) e dos processos de substituição das necessidades insatisfeitas por outras ações. A que conduzem essas investigações, do ponto de vista real?

A primeira investigação mostra que, nos processos de saturação psíquica das crianças com atraso mental, cuja idade está compreendida entre oito e onze anos, não se observam diferenças essenciais das crianças normais na rapidez da saturação. As experiências negam o ponto de vista estabelecido, de acordo com o qual as crianças com atraso mental possuem uma capacidade de trabalho menor que as crianças normais. No entanto, as crianças com atraso mental manifestam as diferenças típicas no transcurso do próprio processo de saturação; nelas, com muito mais frequência, apresentam-se as pausas e as ações secundárias no processo de trabalho por causa do conflito entre o desejo de continuar trabalhando e a saturação que chega. A criança, ou ocupa-se com sua tarefa, ou interrompe por completo o trabalho com a pausa, ou com outra atividade.

A criança normal responde ao conflito de uma forma mais suave e elástica, com a ajuda de transições mais graduais e coerentes. Ele encontra o caminho da conciliação do conflito, o que lhe permite não interromper com rapidez o trabalho iniciado. A conduta das crianças com atraso mental, nessa situação, tem um caráter muito mais incoerente e subordina-se à lei de "ou uma coisa ou outra". Uma das diferenças fundamentais das crianças com atraso mental consiste na contenção funcional e no entorpecimento, na hipocinesia do material psíquico.

A segunda investigação da ação interrompida proporciona conclusões parecidas. Como é conhecido por meio dos experimentos do impulso afetivo que diminui com o fim da ação interrompida, se se interrompe a criança sem deixar-lhe terminar o trabalho iniciado e a coloca para realizar alguma atividade, ela apresenta a tendência a voltar à ação interrompida. Isso indica que a necessidade insatisfeita continua atuando

e estimula a criança a terminar a ação interrompida. Os experimentos demonstraram que a tendência a retomar a ação interrompida manifesta-se com mais clareza nas crianças com atraso mental que nas crianças normais. Se, nas crianças normais, nos experimentos de Ovsiankina, a tendência mencionada manifestou-se em 80%, nas mesmas condições, nas crianças com atraso mental, essa tendência influenciou 100%. Portanto, nesse caso, as crianças com atraso mental não só não mostraram debilidade mental em comparação com as crianças normais, como, em certo sentido, manifestaram uma tendência, expressa com mais força, do mesmo gênero que a que se observa nas crianças normais, em uma forma menos evidenciada.

Por último, a terceira investigação foi dedicada ao problema das ações de substituição nas crianças com atraso mental. Por meio dos experimentos realizados com as crianças normais, conhece-se o seguinte: se, imediatamente depois da ação interrompida, não concluída, dá-se à criança outra ação, que se encontra em uma ou outra relação com a ação fundamental, a nova ação ou atividade substitui com facilidade a fundamental, ou seja, conduz à satisfação da necessidade que não desapareceu ao ser interrompida a atividade. Isso se evidencia no fato de que a criança, depois da atividade de substituição, não manifesta mais tendências a retornar à atividade interrompida.

A comparação das crianças débeis mentais com as normais, nesse sentido, tem demonstrado: 1) nas condições em que as atividades, nas crianças normais, desempenharam um papel substitutivo e o retorno à atividade interrompida diminuiu de 80% para 23%, nas crianças com atraso mental, o recomeço da atividade interrompida diminuiu de 100% para 94%; 2) a possibilidade da substituição de uma atividade por outra resultou, dessa forma, nas crianças com atraso mental, perto de zero. A substituição, nestas crianças, só é possível no caso de a atividade fundamental e a da substituição serem quase idênticas – por exemplo, se, no lugar da tarefa de desenhar um animal, dá-se, como substituição, a tarefa de desenhar outra vez o mesmo animal, ou no lugar da tarefa de construir uma ponte de pedra, dá-se a tarefa de construir outra ponte de pedra. Inclusive, com essa proximidade excepcional da atividade fundamental e de substituição, a tendência a retornar à ação interrompida decaiu de uma forma insignificante (até 86%). Dessa forma, a possibilidade da substituição na esfera do estímulo afetivo, nas crianças com atraso mental, resultou ser mais limitada e pouco manifesta que nas crianças normais.

Se se comparam os dados experimentais indicados com as observações da conduta cotidiana das crianças com atraso mental, resulta que essas observações coincidem parcialmente com os resultados dos experimentos e os contradizem de uma forma parcial e ostensiva. A tendência da criança com atraso mental a manter o objetivo uma vez decidido, a contenção e a hipocinesia de seus impulsos, que frequentemente manifestam-se no pedantismo, confirmam aparentemente o que foi encontrado de uma forma experimental. Mas, ao mesmo tempo, a criança com atraso mental, de acordo com as observações, aparta-se com facilidade da atividade iniciada, sem tê-la terminado, e conforma-se com facilidade com a solução deficiente e inconclusa da tarefa. Gottwald demonstrou que essas crianças satisfazem-se com facilidade com a atividade mais simples se a tarefa inicial for difícil para eles. Dessa forma, a criança com debilidade mental manifesta, ao mesmo tempo, uma contenção peculiar e uma fixação que excluem para ela a possibilidade das atividades de substituição; porém, ela também conserva a tendência, claramente expressa, de substituir as atividades difíceis por formas mais fáceis e primitivas da atividade. Esses são dados reais que constituem a base da teoria geral acerca da personalidade da criança com atraso mental. Essa teoria parte, além da base real indicada anteriormente, da teoria sobre as diferenças individuais que caracterizam uma ou outra personalidade.

Lewin distingue as diferenças do triplo gênero que formam a característica individual do homem. Em primeiro lugar, ele estabelece as diferenças na estrutura da personalidade. As pessoas diferenciam-se uma das outras, antes de tudo, pelo grau de diferenciação das estruturas. A diferença da criança com relação à pessoa adulta manifesta-se, primeiramente, na melhor diferenciação das distintas esferas da vida psíquica e dos diferentes esquemas psíquicos. Onde a personalidade do adulto se manifesta nas esferas profissionais, familiares, bastante diferenciadas e outras esferas e interesses da atividade, assim como as diferentes camadas na construção estrutural, a personalidade da criança manifesta estruturas muito menos diferenciadas, dinamicamente mais fortes[146] e únicas.

A segunda diferença refere-se não ao grau de diferenciação, mas ao caráter da construção da própria estrutura. A estrutura geral pode ser

[146] Vigotski, ao compartilhar a terminologia de Lewin, provavelmente levou em conta as estruturas mais estáveis, menos móveis e menos plásticas no plano do dinamismo [Observação da redação em russo].

mais ou menos harmônica. As diferentes esferas da personalidade podem estar unidas uma com a outra e delimitadas uma da outra de uma maneira diferente. Para a estrutura da personalidade, não é indiferente como acontece a delimitação das diversas esferas da vida psíquica, em que parte o desenvolvimento é mais forte e em que parte é mais fraco. O exemplo da desintegração da personalidade pode servir de modelo para a construção totalmente peculiar da estrutura da personalidade.

Em segundo lugar, Lewin estabelece as diferenças no material psíquico e no estado dos sistemas psíquicos. O próprio material psíquico que se submete à diferenciação estrutural pode se diferenciar nas distintas pessoas pelo grau desigual de suavidade, elasticidade, dureza ou variabilidade. Por exemplo, a criança pequena diferencia-se da pessoa adulta não só pela menor diferenciação, mas também pelas particularidades especiais do material psíquico, antes de tudo, por sua extrema suavidade e variabilidade. Logo, as particularidades da tensão psíquica em um ou outro sistema devem caracterizar as propriedades do material psíquico como tal. A tensão pode aumentar com mais lentidão ou rapidez.

Além das diferenças que existem, nesse sentido, em uma ou outra situação em cada pessoa, e das particularidades conhecidas do material psíquico próprias dela, em geral, na mesma personalidade, as propriedades do material resultam ser desiguais em sistemas diferentes. Por exemplo, na esfera da imaginação, manifesta-se uma grande variabilidade e mobilidade dos sistemas, tal como nas esferas que ocorrem mais cedo e as mais tardias da atividade psíquica da personalidade. Por isso, ao comparar as propriedades do material psíquico, é necessário tomar as partes equivalentes da personalidade das crianças.

Finalmente, em terceiro lugar, Lewin coloca as diferenças no conteúdo e o significado dos sistemas. Ao ser igual à estrutura da personalidade e igual às propriedades do material, o significado e o conteúdo dos correspondentes sistemas psíquicos podem ser diferentes em uma criança chinesa e em uma criança russa. O conteúdo dos objetivos e ideais e o significado das diferentes esferas da vida também são distintas em diferentes crianças. Essas particularidades individuais, em um grau muito maior que os dois primeiros grupos, mostram a dependência das condições históricas específicas.

Ao tratarmos de explicar a natureza do atraso mental, do ponto de vista dos resultados reais expostos anteriormente, das investigações experimentais e das considerações teóricas que acabam de ser expostas, é necessário esclarecer as diferenças específicas radicais da personalidade da criança com atraso mental com relação à criança normal. É que a criança com atraso mental mostra uma diferenciação da vida psíquica muito menor que a criança com idade normal correspondente. Não apenas sua idade intelectual é inferior à da criança normal da mesma idade, mas também, em geral, a criança com atraso mental é mais primitiva e infantil. Pelo grau da não diferenciação, ela nos lembra uma criança de menor idade. Tudo o que se designa com o termo "infantilismo", de acordo com a opinião de Lewin, está relacionado, antes de tudo, com a diferenciação insuficiente da vida psíquica.

Em seguida, a criança com atraso mental, em comparação com a criança normal, parece muito mais madura no sentido de que tem menos dinamismo e mobilidade de seus sistemas psíquicos e maior dinamismo em sua dureza e fragilidade. Se, pelo grau da diferenciação, ela lembra uma criança de menor idade, pelas propriedades do material psíquico, lembra muito mais uma criança de idade maior[147]. Dessas duas particularidades fundamentais da criança com atraso mental débil, Lewin deduz quase todos os traços essenciais característicos das crianças desse tipo. Seu pedantismo e sua fixação em determinado objetivo resultam da menor mobilidade de seu material psíquico. Com isso, explica-se a relação paradoxal da criança com atraso mental débil a respeito das ações de substituição. Alguma ação pode adquirir funções de substituição com respeito a outra ação, se os sistemas dinâmicos que lhe correspondem (a e b) formam como se fossem partes dependentes de um todo dinâmico único.

Se isso for aceito, esclarece-se que, para a criança com atraso mental, o caráter do próprio trânsito de uma atividade a outra adquire uma importância decisiva no surgimento das funções de substituição de alguma atividade. Se a segunda atividade se dá à criança como uma experiência absolutamente nova, então, em outras circunstâncias iguais, as funções de

[147] Vigotski, pelo visto, levou em conta a sensibilidade dos processos psíquicos da criança, a flexibilidade diante das influências e, ao mesmo tempo, a estabilidade ainda deficiente, a fixação e a difusão dos processos que se realizam no sistema nervoso e na psique da criança. Neste caso, Vigotski notou uma possibilidade diferente de concentração, de tensão e de intensidade do transcurso dos processos nas crianças anormais de distintas idades, de diferentes níveis de desenvolvimento e das categorias.

substituição da pessoa submetida ao experimento resultarão muito mais baixas que nas condições em que esta segunda ação se desenvolve a partir da primeira. No segundo caso, garante-se a formação de um sistema dinâmico que é necessário, com o fim de que uma ação possa ser a substituição da outra. Nas crianças normais, é suficiente um grau determinado de semelhanças de ambas as tarefas para que ambos os sistemas dinâmicos se vinculem entre si. Não acontece assim no caso das crianças com atraso mental. Para elas, a segunda tarefa é algo totalmente novo e não relacionado com a anterior. Somente se a segunda tarefa desenvolve-se por si mesma de uma maneira espontânea e em uma situação a partir da primeira, ela adquire a importância da ação de substituição, já que se une dinamicamente ao impulso que se originou na primeira tarefa.

A hipocinesia dos sistemas psíquicos na criança com atraso mental, em determinadas circunstâncias, pode conduzir a função de substituição a se manifestar não de maneira mais fraca, mas de maneira mais forte que em uma criança normal. Se, com a ajuda de alguns meios, for colocada a segunda tarefa em uma relação dinâmica com a primeira, a importância da substituição da segunda ação se manifestaria na criança com atraso mental débil de forma mais clara.

O material dos sistemas psíquicos e suas particularidades nas crianças com atraso mental relacionam-se diretamente com o surgimento das estruturas e com suas particularidades. A criança com atraso mental, em um grau muito maior que a criança normal, apresenta a tendência ao que Lewin chama de lei "ou uma coisa ou a outra". No caso em que esse material psíquico apresente dureza ou obstrução, essa criança demonstra uma inclinação para as estruturas dinâmicas fortes, únicas e indivisíveis. Por isso, seus sistemas psíquicos estão ou delimitados por inteiro, ou unidos por completo um com o outro. A criança com atraso mental não manifesta os passos escalonados, vinculados e graduais, entre a divisão absoluta e a união absoluta dos sistemas psíquicos, as relações móveis e elásticas entre elas, aquelas que nós observamos na criança normal. Lewin considera isso como uma das particularidades fundamentais da criança com atraso mental, a qual explica as contradições frequentemente encontradas em sua conduta.

A inclinação para a estrutura que se agrupa de acordo com a lei "ou uma coisa ou a outra" determina também a atitude da criança com atraso mental em relação ao mundo circundante. A criança com

atraso mental, em um grau muito superior que a criança normal, pode encontrar-se em uma ou outra situação. As situações diferentes são, para ela, um todo muito mais dividido e fechado que para uma criança normal. Ela torna-se indefesa quando a tarefa exige que haja alguma vinculação entre as diferentes situações, ou que participe simultaneamente em duas situações. Devido a isso, a criança com atraso mental manifesta um maior domínio de si mesma e maior energia na perseguição de determinado objetivo, assim como maiores forças e concentração da atenção que a criança normal. Mas, se, devido às influências externas, a situação muda, então, devido à mesma lei "ou uma coisa ou a outra", ela passa para a nova situação com muito mais facilidade que a criança normal e deixa totalmente a situação anterior. Por isso, a criança com atraso mental é extraordinariamente sensível aos momentos externos que destroem com facilidade, em primeiro lugar, a situação próxima e criam uma nova. Finalmente, dessas particularidades da dinâmica afetiva da criança com atraso mental, Lewin deduz também as importantes diferenças de seu intelecto: a deficiência intelectual ou o defeito, o caráter concreto, a pouca mobilidade intelectual e o infantilismo geral com a capacidade da percepção conservada.

As particularidades da esfera afetiva da criança com atraso mental, encontradas por Lewin, de acordo com sua opinião, explicam as particularidades dos processos intelectuais dessa criança. A essência do ato intelectual, como apreciamos, reside em que dois fatos, separados entre si, transformam-se em partes dependentes de um todo único, ou o todo único primário desintegra-se em esferas relativamente independentes. Na dependência disso, também ocorre a variação da estrutura de todo o campo. Está claro que a mobilidade geral insuficiente dos sistemas psíquicos deve dificultar o ato intelectual desse gênero, já que ela decide as mudanças de todas as estruturas no campo.

Os dados de experimentos demonstram que a criança com atraso mental acaba sendo mais incapaz diante da tarefa que requer a mobilidade, a variabilidade e o reagrupamento das relações estruturais. Essas tarefas chocam-se, por um lado, com a dureza e a imobilidade da estrutura que surge em ocasiões, e por outro, com a mobilidade insuficiente dos sistemas psíquicos. A criança com atraso mental manifesta estruturas muito mais sólidas, paralisadas e encerradas em si que a criança normal. Essa mesma mobilidade deficiente dos sistemas psíquicos deve conduzir à dificuldade de formação das estruturas débeis, variáveis.

Vimos que a diferenciação insuficiente da personalidade da criança com atraso mental iguala-se à da criança normal com idade menor, e, como é conhecido, o caráter concreto e o caráter primitivo do pensamento constituem as propriedades distintivas da idade menor. Entretanto, as dificuldades que se manifestam na criança com atraso mental na esfera do pensamento abstrato conservam-se também na idade em que a criança normal já deixa para trás o caráter concreto e primitivo do pensamento. O caráter concreto do pensamento da criança com atraso mental significa que, para ela, cada coisa e cada acontecimento recebem seu significado, quer dizer, determinada situação. Ela não pode diferenciá-las como partes autônomas, com independência da situação. Por isso, a abstração, isto é, a formação do grupo e a generalização, sobre sua base, de certo vínculo essencial entre os objetos é extremamente difícil para essa criança. Na realidade, a abstração requer determinada delimitação da situação que amarra inteiramente a criança com atraso mental. Em particular, são difíceis, para ela, as generalizações que requeiram uma abstração maior da situação e que se encontrem dentro das relações da fantasia, dos conceitos e da irrealidade.

Lewin considera a falta de fantasia como a característica essencial dessas crianças. As crianças frequentemente possuem uma memória boa para os fatos concretos. Mas, ao mesmo tempo, seu pensamento está desprovido de imaginação, já que lhe falta a mobilidade que é requerida como premissa para toda atividade de fantasia. As investigações da fantasia das crianças com atraso mental, com a ajuda dos testes de Rorschach, confirmam inteiramente sua pobreza. O pensamento abstrato, como a imaginação, requer uma variabilidade peculiar e uma mobilidade dos sistemas psicológicos, e, como é natural, é por essa razão que ambas as esferas estão particularmente atrofiadas na criança com atraso mental.

Trataremos de mais uma dificuldade relacionada diretamente com o problema da percepção da criança com atraso mental. A diferenciação deficiente dos sistemas psicológicos nas crianças com atraso mental conduz também, em conjunto com o caráter concreto e primitivo de seu pensamento, a uma diferenciação deficiente do mundo percebido e experimentado. A divisão e diferenciação da vida psíquica garantem a riqueza das maneiras de perceber a realidade, das quais dispõe a personalidade. Quando a diferenciação da personalidade é deficiente, o

mundo das percepções e das vivências da criança com atraso mental resulta ser também mais monótono, paralisado e imóvel que na criança normal de idade correspondente. Em determinado sentido, existe uma equivalência funcional entre o grau mais alto de diferenciação da personalidade e sua maior mobilidade em determinadas situações e problemas. Em outras palavras, o caráter da percepção da realidade determina também o caráter das ações com relação a ela.

A criança normal dispõe da possibilidade de variar de acordo com sua vontade o campo percebido. Isso está relacionado à capacidade para concentrar voluntariamente a atenção nos diferentes aspectos e momentos da situação. A diferenciação limitada da personalidade da criança com atraso mental conduz ao atrofiamento da atenção voluntária. Nesse sentido, a não diferenciação da personalidade desempenha um papel maior que as propriedades do material psíquico. Isso é confirmado com o fato de que, com a idade, a criança com atraso mental adquire uma mobilidade maior, já que o grau de diferenciação de sua personalidade aumenta, da mesma forma que na criança normal (embora não nos mesmos limites nem nos mesmos ritmos), enquanto as propriedades do material psíquico dessa criança não variam no essencial.

Podemos nos limitar a isso no que diz respeito à exposição da teoria dinâmica de Lewin e passar à investigação crítica dos fatos e dos princípios teóricos que constituem sua base.

A teoria dinâmica do atraso mental tem, inegavelmente, um enorme interesse e faz avançar a teoria do atraso mental. Ela estabelece o problema do atraso mental não só nos estreitos marcos da teoria intelectualista, mas também nos amplos marcos da teoria da vida psíquica em geral. Similarmente, a teoria dinâmica, sem interiorizar tudo isso, apesar dos equívocos, coloca uma das pedras fundamentais sobre a qual deve ser elaborada a teoria atual sobre o atraso mental infantil. A pedra angular forma a ideia da unidade do intelecto e do afeto no desenvolvimento da criança normal e daquela com atraso mental. Essa mesma ideia, de certa forma oculta e não desenvolvida, está contida na nova teoria e com necessidade lógica resulta de toda a estruturação da teoria de sua fundamentação experimental, mas, entretanto, continua sendo uma teoria não interiorizada em absoluto em seu verdadeiro significado.

Nisso tudo, já estão contidos os aspectos positivos e negativos da teoria analisada: todo o positivo está relacionado à presença de uma ideia fundamental e angular, e todo o negativo, ao fato de que essa ideia permanece sem haver sido interiorizada nem levada até o final. As deficiências essenciais da teoria dinâmica consistem, primeiramente, em que o problema do intelecto e o problema do afeto são estabelecidos e solucionados de uma maneira antidialética, metafísica, fora da ideia do desenvolvimento. Isso se manifesta de uma maneira mais clara na parte da teoria dedicada ao problema do intelecto.

Ao determinar a natureza do intelecto, Lewin sente-se satisfeito com o conteúdo desse conceito, que pode ser introduzido em virtude de determinadas investigações do intelecto dos macacos antropoides, realizadas por Köhler. Dessa maneira, o intelecto é tomado não em suas formas superiores e desenvolvidas, mas nas formas mais elementares, primitivas e primárias, e o que caracteriza a natureza do intelecto nesse nível baixo é tomado e faz-se passar como a essência do pensamento. Todo o desenvolvimento diverso e rico do intelecto da criança permanece fora da atenção dos pesquisadores. Supõe-se que a natureza do ato intelectual seja invariável do ponto de vista metafísico. O que forma a natureza do ato intelectual em sua forma inferior, no começo de seu desenvolvimento, no período pré-histórico de sua existência, na forma zoológica de sua manifestação, é tomado como essência invariável do intelecto, o qual continua sempre igual e idêntico em todo o curso do desenvolvimento. Parece que todo o desenvolvimento histórico do pensamento humano, desde a primeira palavra pronunciada pelo homem até as formas superiores do pensamento conceitual, não pode variar nada na natureza do ato intelectual ou introduzir o novo nessa natureza. De fato, a definição que Lewin propõe do intelecto refere-se da mesma maneira ao chimpanzé, à criança e à pessoa adulta. Como é natural, se se tira do intelecto, fora do parêntese, somente o geral que lhe é inerente em todos os graus do desenvolvimento, podemos, sem dúvida alguma, completar uma série de imagens de Lewin, o chimpanzé, a criança e a pessoa adulta, com uma ligação a mais que incluiremos nela: a criança com atraso mental.

É duvidoso que se possa discutir acerca de que, pela natureza, o intelecto da criança com atraso mental não é inferior ao intelecto do chimpanzé e mostra as particularidades essenciais para o intelecto que o

macaco antropoide possui. Porém, o procedimento do raciocínio aplicado por Lewin priva suas conclusões de todo valor. Na realidade, qual é o valor de sua conclusão de que o ato intelectual da criança com atraso mental, por sua natureza, não se diferencia do ato intelectual da criança normal, se, ao determinar a natureza desse ato intelectual como unidade de medição, como padrão psicológico, toma-se a operação intelectual do macaco? Essencialmente, as palavras de Lewin não significam o que ele quis dizer. No mínimo, o que ele demonstra é que o intelecto da criança com atraso mental, por sua natureza, não se diferencia do intelecto do chimpanzé. Se, na sequência, tem-se em conta que a natureza do ato intelectual, para Lewin, permanece invariável no transcurso do desenvolvimento da criança, então, tornam-se compreensíveis a lacuna e a falta de conteúdo ao igualar o intelecto da criança com atraso mental e o da criança normal. O próprio estabelecimento do problema à margem da ideia do desenvolvimento e a consideração do intelecto como uma essência invariável do ponto de vista metafísico, a qual, já nos primeiros graus do desenvolvimento, contém por completo toda a natureza que a caracteriza, conduzem inevitavelmente a essa similaridade. Isso é esclarecido especialmente se observarmos como Lewin estabelece o problema do intelecto e do afeto. Ele situa ambos os problemas em iguais condições, embora, como apreciaremos mais adiante, também o problema do afeto estabelece-se de uma maneira antidialética e metafísica como o problema do intelecto, mas, não obstante, existe uma diferença essencial entre a perspectiva de um e de outro problema.

Enquanto Lewin estuda separadamente o afeto, ao diferenciar as particularidades inerentes ao material dos sistemas dinâmicos e a estrutura desses sistemas, sua importância, ao dividir mais adiante essas particularidades distintivas do afeto em variedades mais concretas e particulares, ele toma o intelecto de uma maneira total, como um todo único, uniforme, homogêneo, indivisível, como algo pré-formado, incapaz de modificar-se no desenvolvimento e, ainda, incapaz de conter algum tipo de divisão interna, derivada da complexidade da estruturação e do funcionamento da atividade intelectual. Nesse caso, Lewin perde de vista a dependência que existe indubitavelmente entre os processos intelectuais e afetivos e que foi descoberta inclusive nas formas mais elementares do intelecto, observadas e estudadas por Köhler nos macacos. O próprio Köhler, em diversas ocasiões, observa a dependência enorme da operação

intelectual do chimpanzé à tendência afetiva. Köhler vê exatamente na dependência da operação intelectual do afeto atual uma das características mais essenciais desse grau primitivo no desenvolvimento do intelecto.

Köffka, ao analisar as experiências de Köhler, dirige também a atenção para o fato de que as operações racionais do macaco não podem ser chamadas operações volitivas, mas, pela natureza dinâmica, permanecem inteiramente no plano da consciência instintiva. Faz algum sentido chamar as operações volitivas do chimpanzé de operação? Köffka demonstra que as operações racionais do chimpanzé encontram-se em um polo oposto com relação às operações volitivas. É evidente que essas formas primitivas da atividade intelectual estão relacionadas com o afeto e a vontade, de uma maneira um tanto diferente de como são as operações racionais do homem. Particularmente, a subestimação desse aspecto do problema conduziu Köhler à identificação errônea das operações do chimpanzé com o uso do instrumento pelo homem. É evidente que, no curso do desenvolvimento, variam e aperfeiçoam-se não só as funções intelectuais, mas também a relação do intelecto com o afeto.

Nisso consiste o aspecto mais importante de todo o problema. Agora, gostaríamos de demonstrar que Lewin, ao analisar o problema do afeto de uma forma mais dividida e analítica que o intelecto, de todo modo, conserva inteiramente o caráter metafísico e antidialético da análise também nesse problema. Os processos afetivos que surgem das necessidades verdadeiras e não verdadeiras[148] e a tendência dinâmica motriz relacionada a elas são analisados por Lewin como algo inicial e não dependente da vida psíquica em geral. Tudo, na vida psíquica, depende de sua base dinâmica. Porém, Lewin não vê o segundo aspecto da dependência: o de que a própria base dinâmica varia no curso do desenvolvimento da atividade física e, por sua vez, mostra a dependência das variações que a consciência sofre de modo geral.

Ele desconhece a regra dialética de que, no curso do desenvolvimento, a causa e a consequência trocam de lugar; que, uma vez surgidas as formações psíquicas superiores, sobre a base de determinadas premissas dinâmicas, elas exercem uma influência retroativa nos processos que as originaram; que, no desenvolvimento, o mais baixo muda para o mais alto; que, no desenvolvimento, mudam não só as funções fisiológicas por si

[148] Em Lewin, "quase-necessidades" [Observação da redação em russo].

mesmas, mas também, em primeiro lugar, variam os nexos interfuncionais e as relações entre os diferentes processos, particularmente entre o intelecto e o afeto. Lewin analisa o afeto à margem do desenvolvimento e à margem da relação com a vida psíquica restante. Ele supõe que o lugar do afeto na vida psíquica permanece invariável e constante em todo o curso do desenvolvimento e que, consequentemente, as relações do intelecto e do afeto são uma magnitude constante. De fato, Lewin examina somente um caso particular de toda a diversidade de relações que se observam realmente no desenvolvimento entre o intelecto e o afeto, isto é, o caso particular que se refere às regularidades precisamente nos graus inferiores e mais primitivos do desenvolvimento, e estabelece esse princípio particular como uma lei geral.

É provável que, no próprio início do desenvolvimento do intelecto, exista o momento em que a regularidade geral, suposta por Lewin, apareça como dominante. Nos estágios iniciais do desenvolvimento do intelecto, fica realmente evidente sua dependência mais ou menos direta do afeto. Porém, da mesma forma que é totalmente ilegal determinar a natureza do intelecto pelas formas iniciais, elementares, escolhidas por Lewin, é impossível considerar as relações entre o intelecto e o afeto, existentes no estágio precoce do desenvolvimento, como algo invariável e constante, como algo típico e normal para todo o processo do desenvolvimento. Como já recordamos, Köhler observa, de uma maneira justa, que, em nenhuma parte, o intelectualismo resulta tão infundado como na teoria do intelecto. Até os últimos tempos, a debilidade dos argumentos do intelectualismo foi mostrada principalmente quando o ponto de vista intelectualista era aplicado à explicação da natureza dos afetos e da vontade. Porém, Köhler afirma, com fundamento, que esse ponto de vista resulta ser ainda mais corrompido quando se trata de aplicar a análise do próprio intelecto e, dessa maneira, deduzir dele a natureza do intelecto e do desenvolvimento. Lewin evitou essa reprimenda, já que ele deduzia o intelecto e sua natureza das particularidades da vida afetiva. Mas, nesse caso, ele comete outros dois erros metodológicos não menos graves.

Como a maioria dos representantes da psicologia estrutural, Lewin tende a negar, sem ele próprio interiorizar isso, a presença de regularidades específicas inerentes ao pensamento. É provável que o intelecto não possa ser explicado inteiramente, começando pelo próprio fato de que ele está

estruturado e funciona não de acordo com as leis do pensamento, já que não é uma formação criada artificialmente pelo pensamento do homem, mas representa uma função do cérebro que se desenvolve de forma natural: a função da consciência humana. Mas é correto também o fato de que, ao estudar o intelecto e suas particularidades, é impossível ignorar as regularidades específicas do pensamento e tomá-las por uma simples imagem reflexa das regularidades que predominam na esfera afetiva ou uma sombra projetada pelo afeto.

Provavelmente, e isto é o principal, Lewin, ao evitar os perigos do intelectualismo, cai em outro perigo totalmente similar ao primeiro. Na teoria da vontade, ele cai no voluntarismo. Entretanto, poderíamos, com pleno direito, aplicar ao voluntarismo o que foi expresso por Köhler sobre o intelectualismo e afirmar que, em nenhuma parte, o voluntarismo manifesta nessa medida sua falta de argumentos como na teoria da vontade. Da mesma maneira que não se pode deduzir a natureza do pensamento por ele mesmo, ignorando a história do pensamento, os sistemas de nexos, dependências e relações nas quais somente surge o pensamento, não se pode deduzir a natureza da vontade dela mesma, ignorando a consciência em geral e todos os complexos nexos e dependências ainda mais complexas nos quais somente surge e desenvolve-se realmente a vontade humana.

Essencialmente, o defeito metodológico do intelectualismo e do voluntarismo é o mesmo: o caráter metafísico de ambas as teorias, inerente a elas mesmas. A falta fundamental do intelectualismo consiste em considerar o intelecto como a essência inicial, invariável e original, à margem da história real de seu desenvolvimento e à margem das condições reais de seu funcionamento. O defeito fundamental do voluntarismo é o mesmo. Ele considera a vontade, essa base inicial dinâmica da vida psíquica, da mesma forma que a essência singular, inicial e independente, isolada das reais condições de sua existência e que não se submete a nenhuma mudança no curso do desenvolvimento.

Desse modo, a análise crítica da teoria dinâmica do atraso mental infantil nos obriga a concluir que a falta geral de argumentos de que sofrem a teoria do intelecto e a teoria da vontade, como estão apresentadas na psicologia estrutural atual, condiciona também a falta de argumentos da teoria particular de Lewin. Mas, na teoria de Lewin, como já expressamos, e principalmente em sua base experimental, há, em um grau superior,

um núcleo valioso que devemos extrair com a finalidade de encontrar a estruturação mais correta de nossa hipótese do trabalho sobre a natureza do atraso mental infantil. Esse núcleo valioso, como já indicado, consiste na unidade dos processos intelectuais e afetivos. A teoria dinâmica do atraso mental, a todas as partes a que leva, de um modo mais ou menos consequente, a ideia da unidade, faz avançar, nesse aspecto, o conhecimento científico; onde a teoria muda essa ideia, ela faz-nos retornar às ideias científicas, esquecidas há tempo e que somente têm importância histórica.

Com a finalidade de descobrir o núcleo correto da teoria dinâmica e de removê-la da envoltura que o envolve, primeiramente, é necessário distinguir os postulados ocultos sobre a unidade do afeto e do intelecto, contidos na teoria e não interiorizados por seu autor. Para isso, devemos, antes de tudo, fazer uma mudança essencial nas conclusões teóricas que Lewin faz com base em seus dados experimentais. Em alguns aspectos, tentaremos esclarecer nossas ideias.

Lewin considera o caráter concreto do pensamento como uma das particularidades essenciais do intelecto da criança com atraso mental, mas trata de deduzir o próprio caráter concreto do pensamento, das particularidades que ele estabeleceu de uma maneira experimental com respeito aos processos afetivos. Ele expressa que os sistemas dinâmicos da criança com atraso mental diferenciam-se pela mobilidade menor e pela maior firmeza em comparação com a dinâmica da criança normal. Dessa hipocinesia e dessa paralisação dos sistemas psicológicos, pode-se deduzir a tendência direta do pensamento ao caráter concreto. As opiniões que Lewin manifesta a favor desse postulado parecem-nos, desde já, convincentes. Porém, existe aqui uma dependência dupla, visto que Lewin se detém somente na dependência unilateral do pensamento em relação ao afeto.

É provável que o caráter concreto do pensamento e a hipocinesia dos sistemas dinâmicos estejam relacionados internamente e representem uma unidade, e não uma evidência dupla que seja combinada acidentalmente na criança com atraso mental. O caráter concreto do pensamento e as ações da criança com atraso mental significam que qualquer coisa e qualquer acontecimento adquirirá seu significado em dependência da situação, e que eles são partes inseparáveis da situação. Por isso, qualquer abstração é difícil. Todo o relacionado com o conceito, com a imaginação e com o irreal é difícil, em um grau superior, para essa criança.

Seria demasiado simples considerar essa dependência da situação, essa dificuldade de abstração e de formação dos conceitos, somente como uma magnitude derivada da hipocinesia dos sistemas afetivos. Na mesma medida, é justo também o inverso. De fato, o próprio Lewin reconhece que os sistemas afetivos e a tensão surgem no ponto de interação de alguma situação e de alguma necessidade, quer dizer, não de outra forma que não seja a criança encontrar-se com a realidade. De como a situação é interiorizada pela criança, em que medida é compreendida, em que grau generaliza-se, desde logo, dependem também de que propriedades possuirão os sistemas afetivos que surgem no encontro com essa situação. Se se examinam todas as partes da teoria de Lewin, que esclarece a dependência das particularidades intelectuais da criança com atraso mental a seus defeitos dinâmicos, pode-se ver o mesmo em todas as partes.

O que resulta efetivamente dos dados experimentais de Lewin é somente o fato da relação, o fato da unidade interna das particularidades dinâmicas e intelectuais. Nem mais, nem menos. Isso é invariável, isso é inquestionável. Mas, não existe decididamente nenhum fundamento, salvo o ponto de vista voluntário preconcebido, com o fim de que, nessa unidade, um aspecto seu, o afeto, seja tomado como independente, e o outro aspecto, o intelecto, como dependente. Pelo contrário, a análise teórica e as pesquisas experimentais, sobre as quais falaremos mais adiante, fazem aceitar que a unidade do intelecto e do afeto tem regularidades internas que a caracterizam precisamente como uma unidade. Somente enquanto conservarmos essa unidade como tal, conservaremos as propriedades inerentes a essa unidade. Tão logo a dividirmos em elementos, perderemos as propriedades inerentes ao todo e não teremos nenhuma possibilidade de uni-las.

Tomar o afeto sempre como uma causa que condiciona umas ou outras propriedades do intelecto é tão infundado quanto tomar o oxigênio pela causa de umas ou outras propriedades detectáveis pelo hidrogênio, quando se trata da explicação de alguma propriedade inerente à água. Por exemplo, se quiséssemos explicar por que a água apaga o fogo, recorreríamos inutilmente à decomposição da água em elementos e, com assombro, conheceríamos que o hidrogênio só arde e o oxigênio mantém a combustão. Somente se soubermos substituir a análise que decompõe a unidade em elementos pela análise que divide as unidades complexas em unidades

relativamente simples, não divisíveis mais adiante e que representem, na forma mais simples, unidades próprias do todo, poderemos esperar que nossa análise conduza à solução satisfatória do problema.

Dessa forma, a condição mais próxima para a solução de nosso problema é encontrar a unidade indivisível do intelecto e do afeto. Podemos obter isso se fizermos uma emenda teórica aos apontamentos de Lewin. De acordo com sua teoria, trata-se o problema da forma que segue. Existe a dinâmica de duas classes: por um lado, a variável livre, móvel e instável; por outro lado, a vinculada, hipocinética, paralisada. Da mesma maneira, existem duas classes de atividade: por um lado, o pensamento, e por outro, a atividade real na situação atual. Ambas as classes de processos dinâmicos existem de uma maneira totalmente independente do intelecto, como ambos os tipos de atividades existem de uma maneira totalmente independente da dinâmica. Em seguida, ambas as classes de dinâmica podem misturar-se em combinações diferentes de propriedade dinâmica e intelectual, na dependência de quais elementos dinâmicos e quais elementos funcionais entram para formar parte do todo analisado. Na realidade, não é assim que acontece.

O próprio Lewin deve chegar à conclusão de que, ao pensamento em geral, por sua própria natureza, é inerente a dinâmica mais variável e móvel, em comparação com a dinâmica da ação em situações reais. Desde logo, esse postulado tem uma importância não absoluta, mas relativa. Ele mesmo demonstra que, independentemente do grau absoluto de mobilidade da dinâmica, sua possibilidade relativa é sempre maior na esfera do pensamento que na esfera da atividade. Por exemplo, na criança com atraso mental, em geral, a dinâmica é hipocinética, mas essa hipocinesia expressa-se menos no pensamento que na atividade. Se se parte da quantidade de fatos mencionados por Lewin e dos que pudemos estabelecer em nossos experimentos (falar-se-á sobre eles mais adiante), é necessário admitir que se trata de um problema diferente de como o mostra Lewin.

Não existem duas classes de dinâmica independentes do caráter das funções que são postas em movimento pelos processos dinâmicos, nem duas classes de atividade independentes dos sistemas dinâmicos que constituem sua base, mas existem duas unidades das funções dinâmicas: o pensamento e a atividade real. Ambas têm seu aspecto dinâmico. Isso significa que é inerente ao pensamento, como um tipo determinado de

atividade, a dinâmica de um gênero especial, de determinado tipo e de determinada classe, assim como é inerente à atividade seu sistema nos sistemas dinâmicos de um tipo e propriedade determinados. À margem de uma forma determinada da atividade concreta, não existem dois tipos de dinâmica. Na abstração (com o fim do estudo teórico), podemos separá-los dos tipos de atividade relacionados com eles, mas, nesse caso, sempre devemos recordar que nos separamos da situação real das coisas e que, na realidade, a dinâmica não existe à margem da função, a qual a põe em movimento.

Porém, sabemos também que ambos os tipos de atividade, o pensamento e a atividade real, não são esferas afastadas uma da outra por um abismo intransitável; de fato, na realidade viva, a cada passo, observamos a transformação do pensamento em ação e da ação em pensamento. Portanto, ambos os sistemas dinâmicos, o mais móvel, vinculado ao pensamento, e o menos móvel, vinculado à atividade, não estão isolados um do outro. Com efeito, deve-se observar – e a cada passo observa-se realmente – a transformação da dinâmica variável do pensamento na dinâmica firme e petrificada da atividade, e, vice-versa, a transformação da dinâmica parada e paralisada da atividade na dinâmica variável do pensamento. Indicaremos vários momentos fundamentais que poderão desenvolver essa ideia.

Antes de tudo, em primeiro plano, apresenta-se a regularidade considerada por Lewin como geral e que, na realidade, é particular, a qual se manifesta na dependência do pensamento, dos processos afetivos e dinâmicos. A dinâmica geral do campo psicológico que nos faz pensar e atuar encontra-se sempre no início dos processos intelectuais. Assim como nossas ações surgem, não sem uma causa, e são movidas por certos processos dinâmicos, pelas necessidades e pelos impulsos afetivos, nosso pensamento sempre está motivado, sempre está condicionado psicologicamente, sempre resulta de algum impulso afetivo, pelo qual é posto em movimento e o qual o dirige. O pensamento não motivado do ponto de vista dinâmico é impossível, do mesmo modo que é impossível a ação sem causa. Nesse sentido, também Spinosa define o afeto como o que aumenta ou diminui a capacidade de nosso corpo para a atividade e obriga o pensamento para mover-se em determinado sentido.

Desse modo, a condicionalidade dinâmica é inerente de igual modo ao pensamento e à atividade. Porém, os impulsos dinâmicos no

pensamento diferenciam-se – como reconhece o próprio Lewin – pela grande variabilidade. É intrínseca ao pensamento uma grande mobilidade e a liberdade no transcurso dos processos dinâmicos em seu encadeamento, substituição, comunicação e, em geral, em todas as vias que podem ser estabelecidas entre os diferentes impulsos afetivos. Já que, no pensamento, está representada ou reflexa, de um modo ou outro, a realidade, as tendências motrizes volitivas e negativas que resultam das coisas conservam-se no pensamento. A título de exemplo, Minkovski demonstrou que existem coisas sobre as quais não podemos pensar realmente, e coisas com as quais não podemos atuar de determinado modo, já que um e outro contradizem o afeto principal provocado em nós por essas coisas. Por exemplo, como demonstrou Minkovski, não estamos em condições de pensar sistematicamente sobre nossa própria morte, do mesmo modo que não estamos em condições de fazer algo que provoque em nós atitudes afetivas ostensivamente negativas. Subentende-se que os afetos relacionados com as coisas apresentam-se no pensamento de uma forma sumamente debilitada. A madeira, mentalmente, não se queima no fogo; o cachorro imaginado não morde, e inclusive a criança, em seu pensamento, pode mover-se com facilidade na direção que está totalmente fechada na situação atual.

Como expressa Schiller, os pensamentos acostumam-se facilmente um ao outro, mas chocam-se violentamente no espaço. Por isso, quando a criança começa a pensar sobre alguma situação atual, isso significa não só a variação da situação em sua percepção e em seu campo semântico, mas também, em primeiro lugar, a variação em sua dinâmica. A dinâmica da situação real que se transformou na dinâmica variável do pensamento começou a manifestar novas propriedades, novas possibilidades de movimento, união e comunicação dos diferentes sistemas. Entretanto, esse movimento linear da situação atual do pensamento seria totalmente infrutífero e desnecessário se não existisse o movimento inverso, a variação inversa da dinâmica do pensamento no sistema dinâmico rígido e firme da atividade real. A dificuldade do cumprimento de uma série de propósitos está relacionada precisamente ao fato de que é necessário converter a dinâmica do pensamento, com sua variabilidade e liberdade, na dinâmica da atividade real.

Essa variação da dinâmica da atividade na dinâmica do pensamento, e vice-versa, manifesta, como demonstra a experiência, três

fases fundamentais, que correspondem a três problemas fundamentais da dinâmica afetiva[149]: 1) a variação da dinâmica do campo psicológico, da dinâmica da situação, na dinâmica do pensamento; 2) o desenvolvimento e a evolução dos processos dinâmicos do próprio pensamento, sua variação inversa na dinâmica da atividade. A atividade refratada através do prisma do pensamento converte-se já em outra atividade compreendida, interiorizada e, portanto, voluntária e livre, ou seja, que se encontra em uma relação de princípio com respeito à situação, distinta à que se encontra a atividade diretamente condicionada pela situação e que não passou por essa variação direta e inversa da dinâmica.

O erro metodológico principal da teoria de Lewin consiste em que ele separa o problema da dinâmica do problema do intelecto e não vê as relações entre eles. Esse erro manifesta-se não só na teoria dinâmica do atraso mental, mas também, e principalmente, em sua teoria geral do afeto e da vontade. Dessa maneira, Lewin considera admirável que o homem possua liberdade para a formação de qualquer propósito, inclusive, sem sentido e que corresponda a suas necessidades dinâmicas. Essa liberdade é própria do homem culto; é inerente à criança e ao homem primitivo, em um grau incomensuravelmente menor, e diferencia o homem de seus antepassados próximos ao reino animal de um modo muito mais essencial que seu intelecto mais alto.

Na realidade, as novas possibilidades da atividade racional e livre de que dispõe o homem são, pelo visto, a característica distintiva do animal. Engels tinha em conta isso quando disse que nenhum animal, mas somente o homem, pode deixar impressa a pegada de sua vontade na natureza (MARX; ENGELS, t. 20). Assim, o intelecto superior do homem, por si mesmo, em comparação ao do animal, não teria nenhuma importância real na vida e na história do homem se não fosse vinculado às possibilidades totalmente novas da atividade, e, além disso, o intelecto somente do homem não poderia desenvolver-se à margem das condições da atividade humana específica, particularmente à margem do trabalho. A contraposição da liberdade da atividade humana a seu pensamento é o erro maior de Lewin. Sabemos que a liberdade da vontade não é outra coisa senão a necessidade consciente como domínio da natureza.

Em nossas pesquisas sobre as funções psicológicas superiores, sempre vimos que a memorização consciente e ativa e a atenção são a

[149] N.T.: No texto fonte, o terceiro problema não aparece explicitamente numerado.

mesma coisa, mas examinada de diferentes pontos de vista: com o mesmo direito que se fala sobre a atenção voluntária e a memória lógica, pode-se falar sobre a atenção lógica e a memória voluntária; as funções psicológicas superiores são as funções intelectuais e volitivas ao mesmo tempo e, em uma medida completamente diferente, a interiorização e o domínio avançam de mãos dadas. Em tudo o que constitui um dos postulados mais centrais de nossa teoria, na teoria sobre as funções psicológicas superiores, está contida por inteiro a unidade dos sistemas dinâmicos semânticos. A função interiorizada adquire também outras possibilidades de atividade. Interiorizar significa, em certa medida, dominar. É inerente às funções psicológicas superiores, na mesma medida, uma natureza intelectual distinta, tal como uma natureza afetiva diferente. Todo o problema consiste em que o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único: a consciência humana.

As coisas não mudam porque pensamos nelas, mas o afeto e as funções relacionadas a ele mudam dependendo do que esses sistemas interiorizam. Os sistemas dinâmicos semânticos colocam-se em outra relação com respeito à consciência e a outro afeto e, portanto, muda sua relação com respeito ao todo e sua unidade. Por isso, se voltarmos ao exemplo que mencionamos sobre a unidade do caráter concreto do pensamento, por um lado, e da hipocinesia dos sistemas dinâmicos, por outro, pode-se dizer que, a qualquer grau no desenvolvimento do pensamento, corresponde sua etapa no desenvolvimento do afeto, ou, falando de outro modo, qualquer etapa do desenvolvimento psicológico é caracterizada pela estrutura, especial, inerente a ela, dos sistemas semânticos dinâmicos, como uma unidade indivisível e íntegra. A rigidez e hipocinesia dos sistemas dinâmicos que necessariamente eliminam a possibilidade de abstração e dos conceitos levam obrigatoriamente à plena conexão das situações e inquestionavelmente condicionam o caráter concreto e objetivo do pensamento, na medida em que o caráter concreto do pensamento e a falta da abstração e dos conceitos condicionam a rigidez e a hipocinesia dos sistemas dinâmicos.

Se, na atividade situacional, real, observamos a mobilidade e a variabilidade da dinâmica, isso sempre se caracteriza pela propriedade do pensamento de participar no processo de nossa atividade externa. Pode-se dizer que a participação do pensamento na atividade é revelada justamente

na mesma medida em que a dinâmica de nossa atividade manifesta as características de variabilidade e mobilidade. E, vice-versa, o domínio da atividade possível no pensamento, o caráter concreto e a objetivação do pensamento são revelados precisamente na mesma medida em que o intelecto manifesta as características da rigidez e da hipocinesia em sua dinâmica.

A dinâmica do pensamento não é uma relação dinâmica que se reflete e que domina na atividade real. Se o pensamento não mudou nada na atividade dinâmica, ele era totalmente desnecessário. Sem dúvida, a vida determina a consciência. Esta emerge da vida e forma apenas um de seus momentos. Contudo, o pensamento, uma vez emergido, determina a vida, ou, falando mais precisamente, a vida pensante determina-se a si mesma por meio da consciência. Tão logo separamos o pensamento da vida, da dinâmica e da necessidade, nós o privamos de qualquer atividade, fechamos qualquer via para a revelação da explicação das propriedades e a finalidade principal do pensamento: determinar o modo de vida e a conduta, variar nossas ações, dirigi-las e libertá-las do poder da situação concreta.

As pesquisas especiais demonstram que o grau de desenvolvimento é o grau de variação da dinâmica do afeto, da dinâmica da ação real, na dinâmica do pensamento. A via da contemplação viva ao pensamento abstrato e deste à atividade prática é o caminho da variação da dinâmica rígida e hipocinética da situação na dinâmica móvel e mutável do pensamento, e da variação inversa desta última na dinâmica racional, conveniente e livre da atividade prática.

Gostaríamos de ilustrar o postulado sobre a dinâmica única dos sistemas semânticos e sobre a variação da dinâmica do pensamento na dinâmica da atividade, e vice-versa, com exemplos experimentais de nossas pesquisas comparativas sobre a criança com atraso mental e sobre a criança normal. Limitar-nos-emos a três séries de experimentos que correspondem às investigações análogas de Lewin, expostas anteriormente. A diferença de nossos experimentos em relação às pesquisas de Lewin reside em que procuramos estudar não apenas o aspecto afetivo, mas também o intelectual, na solução dos problemas correspondentes.

Na primeira série de experimentos, estudamos, como Lewin, os processos de saturação na atividade da criança com atraso mental e da criança normal. Porém, aplicamos uma magnitude constante no experimento, em direção à própria situação. Permitimos à criança

saturar-se de alguma atividade e esperamos que essa atividade parasse. Nesse caso, não nos limitamos a medir o tempo de saturação completa com esse tipo de atividade e não terminamos o experimento antes da chegada da saturação, e somente naquele momento começamos a realizar o experimento. Quando a criança deixou o trabalho e mostrou claramente os sintomas de saturação completa e os impulsos afetivos negativos, produtos do trabalho, tentamos fazê-la continuar a atividade para estudar com que meios isso poderia ser alcançado. Na criança com atraso mental, foi necessário mudar a mesma situação, torná-la mais atraente, renová-la, com a finalidade de substituir seu caráter negativo pelo positivo. Foi necessário substituir adequadamente o lápis preto por um vermelho e azul; este último, por um conjunto de lápis de cor; este, por pinturas e um pincel; as pinturas e o pincel, por giz e lousa; o giz comum, por um giz colorido, para que a criança com atraso mental continuasse a atividade após a saturação.

Para a criança normal, bastou mudar o sentido da situação sem variar nada nela, com o fim de alcançar a continuidade não menos intensa da atividade já saturada. Assim, é suficiente pedir à criança, que deixou o trabalho e que se queixa de dor na mão e da total impossibilidade de continuar desenhando rostos ou traços, que trabalhe um pouco mais para mostrar a outra criança como é necessário fazer isso. A criança colocou-se na posição do experimentador, intervindo já no papel do professor ou do instrutor, e, para ela, mudou o significado da situação. Ela continuou o trabalho anterior, mas a situação já adquiriu um significado totalmente novo para ela. Então, como registrado em nossos experimentos, foi possível retirar a lousa da criança de forma sucessiva; o giz azul foi substituído por um branco; depois, por pinturas; e estas, por sua vez, por lápis de cor; os lápis de cor foram substituídos por um lápis vermelho e azul; o lápis vermelho e azul foi substituído por um lápis preto comum; por último, esse lápis foi substituído por algum resto de lápis. O sentido da situação para a criança determinou toda a força do impulso afetivo relacionado à situação, independentemente de que a situação fora perdendo progressivamente todas as propriedades atrativas que procedem dos objetos e da atividade direta com eles. Nunca pudemos obter, na criança com atraso mental da idade correspondente, essa possibilidade de influenciar o afeto, variando o sentido da situação.

Dessa forma, na primeira série de experimentos, conseguimos estabelecer que não apenas certas possibilidades de pensamento

encontram uma limitação na estagnação dos sistemas dinâmicos, mas que também a mobilidade dos próprios sistemas dinâmicos depende diretamente do pensamento.

Na segunda série de experimentos, investigamos, como Lewin, a tendência de retornar à atividade interrompida diante do impulso afetivo não liberado. Da mesma forma que ele, estabelecemos que essa tendência manifesta-se na criança com atraso mental não em menor extensão que na criança normal, com a diferença de que, na primeira, como regra geral, a tendência manifesta-se apenas na situação visual, quando o material da ação interrompida está diante dos olhos, enquanto na segunda, essa tendência manifesta-se independentemente da objetivação da situação e independentemente de o material encontrar-se ou não à vista.

Desse modo, a própria possibilidade da lembrança, da representação e do pensamento sobre a atividade interrompida criou a possibilidade de conservar esses processos e os impulsos afetivos relacionados a eles. A criança com debilidade mental, diretamente relacionada à situação concreta nesse experimento, de acordo com Köhler, acabou por ser escrava de seu próprio campo sensorial. Ela retornou à atividade interrompida apenas quando a situação a incitou, levou-a a isso, quando a coisa inacabada exigiu dela a conclusão da atividade interrompida.

Finalmente, na terceira série de experimentos, procuramos estudar o caráter da substituição da tendência afetiva nas atividades interrompidas da criança com atraso mental e da criança normal. Organizamos os experimentos da seguinte maneira: como atividade fundamental, foi proposta às crianças a tarefa de modelar, com massinha, um cachorro, e essa atividade foi interrompida uma vez, substituída por uma tarefa semelhante à primeira, em termos de sentido (desenhar um cachorro através de um vidro), e outra vez ainda, substituída pela tarefa relacionada com a atividade fundamental, de acordo com a natureza da atividade (modelando com massinha os trilhos para o vagão que está sobre a mesa).

As pesquisas mostraram a diferença essencial de crianças com atraso mental, em comparação com crianças normais, nessa situação experimental. Enquanto, na maioria das crianças normais, uma tarefa análoga em termos de sentido (desenhar um cachorro) foi apresentada como uma atividade substituta, em um grau muito maior que a tarefa análoga quanto à natureza da atividade (modelagem dos trilhos), nas crianças com atraso mental, notou-se claramente uma atitude oposta. A tarefa, análoga quanto

ao sentido, não tinha nenhum valor de substituição, enquanto a tarefa análoga quanto à natureza da atividade mostrava, quase em todos os casos, unidade entre a atividade presente e a atividade substituta.

Pensamos que todos esses fatos, tomados em conjunto, demonstram que a dependência do intelecto ao afeto, estabelecida por Lewin com base em seus experimentos, é apenas um aspecto do problema; na escolha correspondente da situação experimental, também é apresentada, de maneira tão precisa, a dependência inversa do afeto ao intelecto. Isso, a nosso ver, permite concluir que a unidade dos sistemas semânticos dinâmicos, a unidade do afeto e do intelecto, é o postulado fundamental sobre o qual, como pedra angular, deve ser elaborada a teoria da natureza congênita do atraso mental na infância.

O principal que deve ser variado na teoria dinâmica do atraso mental, levantado por Lewin, e introduzido em nossa hipótese, se quisermos concordar com os dados fundamentais da psicologia atual, consiste no postulado sobre a variabilidade das relações entre o afeto e o intelecto. Em mais de uma ocasião, já falamos que os processos afetivos e intelectuais representam uma unidade, mas não se trata de uma unidade imóvel e constante. Ela varia. E a variação das relações entre o afeto e o intelecto é precisamente o mais essencial para todo o desenvolvimento psicológico da criança.

Como mostram as pesquisas, nunca saberemos compreender o verdadeiro caráter do desenvolvimento do pensamento infantil e do afeto infantil se não prestarmos atenção à circunstância de que, no decorrer do desenvolvimento, as propriedades e a estrutura do intelecto e do afeto, bem como as relações entre eles, não variam muito. Além disso, as variações do afeto e do intelecto encontram-se em uma dependência direta da variação de seus vínculos e relações interfuncionais, do lugar que eles ocupam na consciência nos diferentes graus do desenvolvimento.

A pesquisa comparativa da criança com atraso mental e da criança normal demonstra que sua diferença deve ser vista, em primeiro lugar, não tanto nas particularidades do próprio intelecto e do próprio afeto, mas na peculiaridade das relações existentes entre essas esferas da vida psíquica e das vias do desenvolvimento, que estabelece a relação dos processos afetivos e intelectuais. O pensamento pode ser escravo das paixões, seu servo, mas também pode ser seu dono. Como é sabido, os sistemas cerebrais que estão diretamente relacionados com as funções afetivas são

organizados de maneira excepcionalmente peculiar. Eles abrem e fecham o cérebro, são os sistemas primários, inferiores, mais antigos do cérebro e sua formação superior mais tardia e especificamente humana. O estudo do desenvolvimento da vida afetiva da criança, desde suas formas primitivas às mais complexas, demonstra que a passagem das formas afetivas inferiores às superiores está diretamente relacionada com a mudança das relações entre o afeto e o intelecto.

A velha psicologia conhecia, não menos que a nova, o fato da unidade da consciência e da relação de funções entre si. Essa ciência estabelecia que a memorização está sempre relacionada com a atenção e a percepção; e a percepção, com o reconhecimento e a conscientização. Porém, acreditava que a relação das funções entre si, a unidade da consciência e a superioridade da estrutura da consciência como um todo sobre a estrutura de suas diferentes funções, constituíssem uma magnitude constante, que nada mudava no curso do desenvolvimento das diferentes funções e que, por isso, podia ser, sem prejuízo para o problema, como o fator psicológico geral não utilizado para a operação que o pesquisador realiza com as diferentes funções que permaneceram. Esse postulado da velha psicologia, que separou a consciência de suas funções, e que considera as funções como elementos isolados e independentes da consciência, é refutado por inteiro e por completo pela psicologia atual, que demonstrou que a variabilidade dos vínculos e das relações interfuncionais e a reorganização dos sistemas da consciência no sentido da emergência de novas correlações entre as funções formam o conteúdo principal de todo o desenvolvimento psicológico de crianças normais e anormais.

Isso se refere inteiramente ao problema que nos interessa sobre a relação entre intelecto e afeto. A variação de seu relacionamento no curso do desenvolvimento é um caso particular da variabilidade de ligações e relações interfuncionais no sistema de consciência. A variação de suas relações é um fato fundamental e decisivo em toda a história do intelecto e do afeto da criança, e quem não percebe esse fato, não reconhece o ponto principal e central de todo o problema. Compreender a peculiaridade da criança com atraso mental significa, em primeiro lugar, que é necessário não apenas transferir o centro de atração do defeito intelectual para os defeitos na esfera afetiva; significa, em primeiro lugar, que é necessário elevar-se, em geral, sobre a análise metafísica isolada do intelecto e do afeto, como

essências independentes, reconhecer seu elo interno e a unidade, liberar-se do ponto de vista sobre a relação entre o intelecto e o afeto como uma dependência unilateral mecânica do pensamento em relação ao sentimento.

Na verdade, reconhecer que o pensamento depende do afeto significa fazer algo: virar ao contrário a teoria de Gerbardt, que deduziu, das leis do pensamento, a natureza do sentimento. A fim de avançar mais, é necessário fazer o que sempre foi uma tradição indispensável da passagem do estudo metafísico para o estudo histórico dos fenômenos: é necessário analisar as relações entre o intelecto e o afeto que formam o ponto central de todo o problema que nos interessa, não como uma coisa, mas como um processo.

O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil[150]

1

A pesquisa pedológica da criança com transtornos de conduta encontra-se em uma situação extraordinariamente peculiar. Os pesquisadores souberam dominar com rapidez a metodologia geral, como tem-se formado nos últimos anos em nossa teoria e prática, e, não sem êxito, começaram a aplicar essa metodologia. Como resultado, conseguiu-se cumprir uma série de tarefas relativamente simples, mas importantes do ponto de vista prático, que foram estabelecidas para a pedologia pelas exigências da vida. Porém, essa metodologia perdeu, com muita rapidez, todas as possibilidades e manifestou o círculo relativamente estreito de sua aplicação. De um modo inesperado para os próprios pesquisadores, "o fundo do copo no qual eles bebiam" resultou estar muito mais próximo do que supunham, e as possibilidades que se mostravam ilimitadas da metodologia pedológica, na realidade, esgotaram-se rapidamente, já que essa metodologia, que superou sem dificuldade os primeiros e mais fáceis obstáculos em seu caminho, resultou ser incapaz de vencer a barreira das tarefas mais sérias colocadas pelo próprio curso da pesquisa. Por isso, a metodologia agora sofre uma profunda crise, cuja solução deve determinar todas as etapas mais próximas no desenvolvimento da pesquisa pedológica da infância difícil.

Se a crise não for solucionada, o desenvolvimento radical da pesquisa pedológica, nessa esfera, tropeça em obstáculos muito grandes, na forma de práticas improdutivas de seus resultados. Se se encontrasse uma saída para a crise, a metodologia da pesquisa pedológica da infância

[150] O trabalho foi escrito em 1931. Destinou-se inicialmente como artigo para a coleção que se pressupõe sobre as questões da infância difícil. Depois da morte de Vigotski, por iniciativa do diretor do Instituto Experimental de Defectologia, Danivshevski, foi publicado um folheto especial, preparado para ser impresso em 1935 por Levina e que foi efetivamente publicado em 1936. A criação do "Estabelecimento do desenvolvimento..." antecedeu uma elaboração metodológica prolongada, realizada por Vigotski, do valioso material clínico e experimental do qual dispunha. Já em princípios da década de 30, Vigotski demonstrou a falta de fundamentos da pedologia de sua época, que exerceu uma influência extremamente negativa sobre o enfoque do estabelecimento e da compreensão das anormalidades do desenvolvimento da criança.

difícil se estabeleceria, portanto, como uma tarefa muito grandiosa, de importância histórica, a qual poderá cumpri-la unicamente por direito. Desse modo, a manifestação e a extinção da curva do desenvolvimento de nossa metodologia dependem da saída da crise que esta sofre. Por isso, a análise correta da crise é totalmente necessária para esclarecer todos os problemas da existência subsequente e do desenvolvimento da pedologia da infância difícil.

Em uma análise breve, trataremos de demonstrar que, na própria crise de nossa metodologia, está contida a possibilidade de sua solução e vencimento, a possibilidade da ascensão de toda a metodologia pedológica a um novo grau e de sua transformação em um meio de obtenção do conhecimento verdadeiramente científico, sobre a natureza e o desenvolvimento da criança difícil. A essência da crise consiste em que a pedologia da criança difícil tem se aproximado de um momento histórico, decisivo no desenvolvimento de qualquer ciência, quando, depois de ter dado um enorme salto, teve de passar da simples observação com caráter científico no ambiente natural para o modo verdadeiramente científico de pensar e conhecer. A pedologia da infância difícil tem de se converter em uma ciência no sentido verdadeiro e exato dessa palavra. A crise tem sido provocada pelo fato de que, em seu desenvolvimento, essa esfera do conhecimento abordou a solução de tarefas que são possíveis somente na direção da investigação científica real. Desse modo, a saída da crise consiste na transformação da pedologia da infância difícil em uma ciência, no sentido literal e exato dessa palavra.

Se nos perguntarmos o que falta a nossa metodologia para converter-se em um meio real da pesquisa científica, se quisermos descobrir as raízes ocultas da crise sofrida, veremos que essas raízes encontram-se em duas esferas diferentes: de um lado, na pedologia teórica da infância difícil, com a qual a metodologia está estreitamente relacionada, e, de outro, na metodologia geral da pesquisa pedológica da criança normal, na qual também se apoia a metodologia especial da infância difícil. Analisaremos ambos os momentos.

Começaremos recordando brevemente algumas questões. Essa recordação, por si só, não pode ter uma importância real, mas, ao mesmo tempo, tem servido de ponto de partida para o desenvolvimento das ideias expostas no presente trabalho e, por isso, pode converter-se em um exemplo

concreto que esclarece o ponto central do problema que nos interessa. Há alguns anos, no trabalho prático, consegui realizar uma consulta pedológica sobre a infância difícil a um experiente psiquiatra clínico. Na consulta, foi levada uma criança com transtornos de conduta, de oito anos, que acabava de começar a frequentar a escola. Na escola, manifestaram-se, de um modo especialmente ostensivo, as particularidades de sua conduta, que já eram notadas também em casa. Segundo os relatos da mãe, a criança apresentava convulsões fortes não motivadas de irritabilidade, afeto, cólera e maldade. Nesse estado, ela podia ser perigosa para as pessoas que a rodeavam, podia lançar uma pedra em outra criança e podia avançar sobre alguém com uma faca. Depois de interrogar a mãe, nós a deixamos livre, conferenciamos entre nós e de novo a chamamos com o fim de informar-lhe os resultados de nossa análise. "Sua criança é epileptoide", expressou o psiquiatra. A mãe colocou-se em alerta e começou a escutar com atenção. "O que significa isso?" – perguntou ela. "Isso significa que a criança é irascível, irada e irritada – explicou-lhe o psiquiatra –; quando se irrita e está fora de si, pode ser perigosa para as pessoas que a rodeiam, pode lançar uma pedra nas crianças etc.". Desencantada, a mãe respondeu: "Eu mesma tenho dito tudo isso a vocês".

Esse caso é memorável para mim; forçou-me, pela primeira vez, a pensar com seriedade na informação que recebem os pais ou os pedagogos que levam as crianças para consultar, nos diagnósticos e nas respostas dos especialistas. É necessário dizer diretamente que recebem muito pouco, às vezes, quase nada. Com muita frequência, a questão limita-se a que, na consulta, tracem-lhes as mesmas observações e relatos que eles fazem, mas munidos de alguns termos científicos, como sucedeu no caso da criança epileptoide. E se os pais e os pedagogos não se encontram fascinados por esse termo científico, não poderão deixar de compreender que, na realidade, foram enganados. Os psiquiatras disseram aos pais o mesmo que eles lhes acabaram de dizer, mas com palavras desconhecidas, principalmente do jargão científico, e confusas.

Entende-se que, nesse caso, não se pode cair na simplificação externa e na vulgarização. Indubitavelmente, o conceito de "epileptoide", com o qual o cientista médico definiu a criança, é incomensuravelmente mais rico em conteúdo e mais valioso que as observações diretas insuficientes e os conhecimentos que teria a mãe sobre a criança. No conceito de

"epileptoide", por pouco elaborado que nos pareça, estão contidas, como em um grão em forma de embrião, muitas regularidades que regem o fenômeno, cujo reflexo é esse conceito. Contudo, o infortúnio não reside no fato de que o conteúdo do conceito científico não tenha chegado até a mãe, nem no fato de que esse conceito ainda não esteja suficientemente desenvolvido e rico em conteúdo. O infortúnio reside no fato de que esse conceito, por si só, não tem o que pode solucionar os problemas práticos que surgem para a mãe da criança difícil de educar e que a fazem recorrer à consulta.

Pode-se dizer que a insatisfação com a determinação explica-se pelo fato de que a teoria atual sobre as consultas de psicopatia ainda não está suficientemente elaborada e, por isso, por vontade ou por obrigação, devemos conformar-nos com o nível de desenvolvimento de um ou outro problema e esperar pacientemente, enquanto a ciência não obtém êxitos consideráveis nesse problema. Pode-se supor que a causa da insatisfação reside no fato de que, inclusive, o conteúdo científico que a clínica atual atribui a um conceito determinado não chegou até a mãe. Aqui, as raízes da dificuldade encontram-se não no próprio conceito, mas na inabilidade ou impossibilidade de transmitir esse conceito a uma pessoa não preparada. Porém, pensamos, uma ou outra explicação seria incorreta da mesma maneira. Pensamos que, se tivéssemos diante de nós uma pessoa que pudesse compreender totalmente e até a conclusão completa o conteúdo científico desse diagnóstico, e se a própria situação da teoria sobre os epileptoides estivesse extraordinariamente desenvolvida, de todos os modos, no fundamental, a mãe sobre a qual falei seguiria tendo razão. Sem dúvida, ambos os momentos, quer dizer, o desenvolvimento do próprio conceito e o grau de sua compreensão, são essenciais na determinação do êxito prático desse diagnóstico, mas eles não são os que solucionam o problema. O problema é solucionado pelo fato de que a ideia do pesquisador está dirigida para o propósito. Essa ideia não respondeu ao problema central que estava contido na própria situação e foi incapaz de agregar algo ao que era conhecido antes do diagnóstico científico e contribuir, ainda que fosse com um pequeno grão de utilidade prática, a quem se desejava ajudar. A mãe não considerava a criança um enfermo, e o psiquiatra tampouco disse que sua criança estava enferma. Porém, a mãe buscava não um diagnóstico médico, mas pedológico, apesar de provavelmente ela entender a palavra

"pedologia" não mais que a palavra "epileptoide". Ela não sabia como agir com a criança, como reagir diante de suas manifestações, como livrar-se delas e como fazer o possível para que a criança participasse da escola. O diagnóstico não deu uma resposta a todas essas perguntas.

Se nos dirigirmos de um caso particular para a grande maioria de nossas consultas, se analisarmos um bom número desses diagnósticos que se fazem nas consultas, veremos que todos chegam perto do objetivo, que todos cometem o mesmo erro que o diagnóstico do psiquiatra do qual falei. A complexidade consiste em que o próprio conceito do diagnóstico pedológico, até agora, não foi esclarecido. Fazemos muitos esforços na elaboração teórica dos problemas da pedologia. Uma grande quantidade de pessoas trabalha na aplicação prática da pedologia aos problemas da vida, mas provavelmente em nenhuma parte a separação da teoria e da prática dentro da mesma esfera científica resulta tão grande como na pedologia. Os pedólogos medem e investigam as crianças, fazem os diagnósticos e os prognósticos, dão as prescrições; porém, ainda ninguém tratou de definir o que é o diagnóstico pedológico, como é necessário fazê-lo e o que é o prognóstico pedológico. Aqui, a pedologia tem andado por um caminho pior: pelo caminho da cópia direta de outras ciências, ao substituir o diagnóstico pedológico pelo diagnóstico médico, ou pela via da simples observação do meio natural; pelo caminho do relato, no diagnóstico, com outras palavras, do mesmo que continham as queixas dos pais, no melhor dos exemplos, informando aos pais e pedagogos dados não elaborados dos diferentes procedimentos técnicos da investigação (como a idade intelectual, segundo Binet e outros).

As causas dessa falta de ajuda residem na carência de elaboração da pedologia mais geral, que, segundo a definição rigorosa de Blonski, até o momento, é uma mistura de diferentes informações e conhecimentos; no entanto, é uma ciência apresentada de um modo deficiente no próprio sentido dessa palavra.

Porém, o próprio Blonski conclui sua "pedologia" (a qual tem desempenhado, indubitavelmente, um papel histórico no desenvolvimento de nossa ciência e na qual aspira, segundo suas próprias palavras, precisamente apresentar a pedologia como uma ciência) com um exemplo de aplicação prática da pedologia para a vida. Expressa Blonski na conclusão: "Parece-me muito a propósito finalizar este livro falando sobre o que ocorreu no dia

em que o terminei" (BLONSKI, 1925, p. 317). Nessa conclusão, ele fala sobre como, no grupo primário do primeiro grau, a professora escolheu as três crianças mais difíceis para a pesquisa pedológica:

> Escolhemos essas crianças para a investigação pedológica e hoje obtivemos os primeiros dados. A prova de teste de Valodia deu uma idade intelectual de 5,2 anos. Neste caso, não é assombroso que uma criança de cinco anos não possa assimilar a instrução elementar e as ordens escolares. Mitia tem a mãe epilética e sofre convulsões. É natural supor que sua escrita em espelho tenha como fonte os defeitos corticais na região dos centros correspondentes, ou das vias condutoras na base da epilepsia... O pai de Shura é alcoólatra dipsômano, quer dizer, ciclotímico... A criança tem uma secreção constante no ouvido e está quase surda... Também, a investigação mais superficial proporcionou-nos imediatamente a compreensão das crianças e, neste caso, também o conhecimento de sua educação. A prescrição pedagógica: para Valodia, a educação intelectual pelo método pré-escolar de Montessori e o gerenciamento de sua mudança para uma instituição com regime pré-escolar; para Mitia, fortalecer a saúde física, evitar qualquer nervosismo e estimular os êxitos na escrita direta, sem impedir sua escrita em espelho; para Shura, o tratamento do ouvido e a esperança de que a idade esquizoide atenue a cicloide, o tratamento equilibrado e, no caso de uma forte excitação, medicamentos que tranquilizem (BLONSKI, 1925, p. 317-318).

É certo, especifica o próprio Blonski, que, por agora, essas são prescrições pedagógicas muito gerais e que a análise pedológica detalhada proporcionará prescrições pedagógicas detalhadas. A partir de que se fará isso, nesse caso? Do que se deduz no aspecto aritmético e sumário; da idade intelectual com a ajuda de testes; do que se tem explicado sobre o pai de Shura ser alcoólatra e ciclotímico, e a mãe, incrivelmente eloquente, inquieta e estúpida – quer dizer, uma cicloide hipomaníaca –; a criança tem uma secreção abundante do ouvido e está quase surda; em outras palavras, temos, diante de nós, um cicloide, hipomaniático, meio surdo. Pesamos que sejam suficientes os três diagnósticos indicados e as prescrições pedagógicas que estão fundamentadas neles; na realidade, temos aqui o mesmo que no diagnóstico mostrado anteriormente pelo psiquiatra experiente.

Desse modo, a primeira dificuldade que determina a crise sofrida pela metodologia da pesquisa da infância difícil consiste não no esclarecimento dos conceitos fundamentais relacionados à pesquisa pedológica (o *diagnóstico*, o *prognóstico*, a *prescrição* etc.). A pedologia ainda não tem estabelecido com exatidão o que deve investigar, como deve determinar isso, o que deve saber prever e que conselhos deve oferecer.

Sem o esclarecimento desses problemas gerais para qualquer pesquisa pedológica, é impossível sair dos marcos desse empirismo pobre e tedioso no qual está presa atualmente nossa metodologia prática. A pedologia poderá responder a essas perguntas se examinar realmente, de um modo sucessivo, seus postulados teóricos fundamentais para o mesmo fim e se souber extrair deles conclusões práticas corretas.

A segunda dificuldade que tem determinado a crise encontra-se, como já destacado, não tanto na metodologia geral da investigação pedológica, mas na pedologia da infância difícil. A situação da pedologia da infância difícil lembra, nesse momento, a situação da psiquiatria antes de Kraepelin, quer dizer, antes da criação do sistema científico da clínica psiquiátrica. Esse paralelo histórico resulta instrutivo em um grau superior, pois não só nos permite consolarmos, compreendendo que outras ciências estiveram em uma situação parecida com a nossa, mas também indica diretamente como sair dessa situação ou, falando com mais precisão, por qual caminho as outras ciências venceram oportunamente a crise análoga e, portanto, em que consiste a tarefa que a pedologia tem diante de si na atualidade.

Como é conhecido, a psiquiatria antes de Kraepelin fundamentava-se na descrição externa das diferentes manifestações das enfermidades mentais. A psicose – expressa Bumke[151] sobre esse período no desenvolvimento da psiquiatria – foi classificada, então, pelas manifestações puramente externas e pelos diferentes sintomas parecidos ao que são a tosse ou a icterícia, na teoria sobre as enfermidades internas. Está claro que, dessa maneira, não se pode descobrir a natureza e a relação interna dos diferentes transtornos mentais, do mesmo modo que, por essa via, foi inconcebível encontrar o tratamento ou a prevenção dessas enfermidades. Kraepelin foi o primeiro a detectar a sistematização das enfermidades psíquicas, a determinar a manifestação da enfermidade e seus sintomas não só pelas características atrás das quais se ocultava o verdadeiro processo patológico, que pode ser determinado unicamente pelo aparecimento da enfermidade em dado momento, mas também por sua origem, pelo curso, pela saída clínica, pelos achados anatômicos e por outros momentos que, ao serem tomados em conjunto, compõem um quadro clínico completo da verdadeira forma da enfermidade. Desse modo, expressa Bumke, o sistema de Kraepelin sobre as enfermidades mentais, mais devidamente depois que foi ridicularizado

[151] Oswald Bumke (?), psiquiatra alemão.

e reconhecido, realizou uma marcha triunfal em todo o mundo, e, por isso, não é assombroso que, junto com o passo das manifestações das enfermidades e sua essência, tenham sido colocadas as próprias bases da psiquiatria científica. Bumke acrescenta que nos apoiamos em Kraepelin inclusive nos casos em que os pontos de vista manifestados diferenciam-se muito de seus próprios pontos de vista.

Pensamos que se deve aprofundar essa analogia. Basta somente deslocar-se mentalmente para a época da psiquiatria sobre a qual falou Bumke para ver que esta lembra com exatidão a situação atual da pedologia. Então, o diagnóstico psiquiátrico baseou-se em um sintoma isolado, e a psiquiatra distribuiu as enfermidades mentais conforme as categorias: alucinação, delírio; de um modo semelhante a como era na época empírica, a clínica das enfermidades internas determinava a enfermidade do seguinte modo: tosse, dor de cabeça, dor nos ossos etc. Se nos transferirmos mentalmente para a posição do método daquela época, veríamos que, por necessidade, deveu-se realizar os diagnósticos de um modo exatamente igual como o faz com frequência a pedologia na atualidade. Entra o enfermo, queixa-se de ter tosse, o médico, provavelmente cientista, diz "tosse" em latim e, com esse diagnóstico, permite afastar-se do paciente. Se o enfermo ingênuo pedir-lhe que esclareça o que significa o nome exato, seguramente reconhecerá na resposta o mesmo que pouco antes havia informado ao médico. De um modo exatamente igual, se o enfermo ou seus familiares falarem ao psiquiatra que ele (o enfermo) ouve na quietude vozes não audíveis para ninguém, ou vê, em um espaço vazio, coisas raras, não visíveis para as pessoas normais, o médico determina a enfermidade como uma alucinação e, se lhe perguntam o que significa essa alucinação, responde provavelmente: isso significa que o enfermo ouve vozes a seu redor ou vê coisas que não existem etc.

Essa analogia tem não apenas um fundamento externo, mas também um fundamento interno mais profundo, que devemos descobrir, pois, sem isso, não encontraremos a solução metodológica correta do problema que nos interessa e não compreenderemos de que modo a medicina e a psiquiatria têm deixado de fazer esses diagnósticos; não compreenderemos o que falta à pedologia atual para que esteja em condições de passar desses diagnósticos para os diagnósticos verdadeiros. A essência consiste em que um dos psicólogos atuais assinala a diferença entre o fenótipo e o causal-

dinâmico, do ponto de vista dos fenômenos. A velha botânica, segundo as palavras desse autor, distribuiu as plantas em determinados grupos, atendendo à forma das folhas, das flores etc., conforme sua semelhança fenotípica. Contudo, as mesmas plantas podem ter um aspecto totalmente diferente, conforme cresçam na planície ou em terreno montanhoso. A grande diferença que frequentemente se observa no aspecto exterior dos seres vivos, idênticos do ponto de vista do fenótipo, em dependência de seu sexo, de sua etapa de desenvolvimento e das condições peculiares circundantes em que se desenvolvem ou se desenvolveram, levou a biologia à elaboração, junto com os conceitos fenomenológicos, dos conceitos que se poderiam designar como condicional-genéticos.

Cada fenômeno não se determina com base em seu tipo em dado momento, mas caracteriza-se como um grupo conhecido de possibilidades desse gênero; resulta que, somente diante da presença de um conjunto determinado de condições ou, pode-se dizer, de uma situação determinada, surge dado fenótipo. Faz muito tempo que a biologia, por sua própria experiência, sabe que duas formações (ou processos) iguais do ponto de vista do fenótipo podem não ser, em absoluto, semelhantes uma à outra do ponto de vista casual-dinâmico, quer dizer, por suas causas e ações. Pelo contrário, a física e, recentemente, a biologia demonstraram que, por um lado, a semelhança fenotípica muito grande pode combinar-se com a diferença casual-dinâmica e, por outro, a diferença fenotípica grande pode ser observada no caso do parentesco casual-dinâmico muito estreito de dois fenômenos ou processos.

Dessa maneira, podemos concluir que não só os problemas do desenvolvimento impulsionam a ciência a passar das relações fenotípicas para as genotípicas, mas também a pesquisa do problema da causalidade e das relações reais de todo gênero possível, em resumo, supõe sempre o passo para a formação dos conceitos correspondentes na biologia, na física e na matemática, na história e na economia. Esse postulado tem não menos importância também para a psicologia. Ao solucionar os problemas do surgimento e do desaparecimento das causas e das condições e das demais relações reais, resulta que os complexos psíquicos e os acontecimentos também estão determinados de modo insuficiente por suas próprias particularidades fenomênicas. Aqui, também são possíveis os casos de parentesco muito estreito entre as formações que se desenvolvem sobre uma base totalmente

diferente e de acordo com regularidades totalmente distintas. Lewin[152], a quem pertencem os pensamentos que acabei de citar, proporciona uma série de exemplos psicológicos que confirmam esse postulado.

E a ciência, enquanto não toma esse caminho, na medida em que está envolvida exclusivamente na investigação da manifestação externa dos fenômenos, permanecerá no nível do conhecimento empírico e não poderá ser uma ciência no verdadeiro sentido dessa palavra. Assim era a medicina quando determinou a enfermidade pelos sintomas e disse ao homem que tossia que ele tinha tosse, e ao que se queixava de dor de cabeça, que tinha dor de cabeça. Na explicação, a medicina manifestou, com outras palavras, o mesmo que continha o problema e, de um modo semelhante ao médico de Moliére, explicou a ação narcótica do ópio pelo fato de que possuía uma força narcotizadora. Dessa forma, apreciamos as profundas bases metodológicas desse mesmo problema que nos foi suscitado anteriormente. E não de uma maneira casual, uma mulher simples indicou o defeito metodológico fundamental da ciência inteira, quando dirigiu a atenção de seus representantes para o fato de que as determinações não se aprofundam muito além da manifestação externa dos objetos e, portanto, são incapazes de enriquecer, de adicionar algo aos conhecimentos de qualquer observador ingênuo que segue essa manifestação externa.

Porém, o pior consiste em que, com essa situação, nosso conhecimento não só deixa de elevar-se ao nível da ciência verdadeira, mas também nos leva diretamente a tirar conclusões e deduções errôneas. E disso resulta em que a essência dos fatos não coincide diretamente com sua manifestação. Quem julga os fenômenos somente por suas manifestações causais, julga-os de um modo errôneo e obterá inevitavelmente as representações incorretas sobre a realidade que estuda, e as indicações práticas incorretas acerca da influência sobre essa atividade. Quem identifica qualquer tosse e qualquer dor de cabeça, quem reúne os fenômenos que não têm nada de comum entre si, formará uma representação falsa da realidade e nunca encontrará os meios para curar a tosse. Toda a questão reside em que a ciência estuda as relações, as dependências e os vínculos que constituem a base da realidade existente entre as coisas.

Mostremos um exemplo simples. Quando predominava o ponto de vista do fenótipo na biologia – antes de Darwin –, a baleia incluía-se entre

[152] Kurt Lewin (1890-1947).

os peixes, mas não entre os mamíferos, porque, pela estrutura externa do corpo e pela permanência durante toda a vida na água, quer dizer, no aspecto do fenótipo, a baleia tem muito mais em comum com o tubarão e o lúcio que com o cervo e a lebre, ainda que, no aspecto do genótipo, quer dizer, do ponto de vista do desenvolvimento das diferentes relações que determinam sua vitalidade, a baleia seja um mamífero e não um peixe. Quem reconheceu a baleia como um peixe colocou como base dessa afirmação sua observação incorreta, e não soube interpretá-la corretamente. O mesmo ocorreu na biologia, quando Darwin criou sua teoria genial da evolução e, com isso, deu a possibilidade de passar do fenótipo ao ponto de vista condicional-genético, aspecto que experimentou ou deve experimentar cada ciência. A pedologia deve fazer o mesmo agora.

Desse modo, chegamos, ao que parece, a uma conclusão angustiante. Nesse caso, a pedologia não alcança seu darwinismo; nesse caso, a saída da crise consiste na esperança de que apareça um genial pensador. Quem pensa que isso é assim, novamente julga pelas manifestações externas; na própria analogia que analisamos anteriormente, não nota suas bases essenciais internas, desliza-se pela superfície, resulta ser inevitavelmente o profeta pouco perspicaz que foi James[153], quando avaliou de modo pessimista a psicologia atual para ele e expressou que ela espera seu Galileu, que a converteria em uma ciência. Com respeito à psicologia, vemos que já iniciou o caminho que fizeram oportunamente a biologia e a física, muito embora não aguardasse mais a chegada de seu Galileu.

Para qualquer psicólogo pesquisador atual, está claro que a essência dos fatos estudados pela psicologia e suas manifestações externas e seu aspecto fenomênico não são idênticos entre si. Entretanto, a pedologia, até o momento, não interiorizou esse pensamento. Até agora, define-se a pedologia, com muita frequência, como uma ciência dos sintomas. Blonski, por exemplo, expressa:

> Resulta ser que o aumento quantitativo da matéria no organismo provoca uma série de mudanças neste, em sua constituição e em sua conduta; além disso, um ou outro aumento da matéria está relacionado de um modo preciso com umas e outras variações na constituição e na conduta. O conjunto dessas variações foi denominado conjuntos de sintomas da idade. A infância divide-se, como sabemos, em uma série de etapas diferentes do crescimento, cada uma das quais, por sua vez, divide-se em uma série de

[153] William James (1842-1910).

> fases e períodos diferentes. Para cada uma dessas etapas, fases e períodos, é característico um conjunto de particularidades da idade. A pedologia estuda os conjuntos de sintomas das diferentes etapas, fases e períodos da idade infantil em sua sucessão temporal e em sua dependência das diferentes condições (BLONSKI, 1925, p. 8-9).

Vemos que, nessa determinação, tem-se feito a tentativa teórica, em princípio, de distinguir, na pedologia, como objetivo direto de sua investigação, as síndromes, quer dizer, os grupos de particularidades externas. Esse ponto de vista fenomenológico em princípio, como se mostra anteriormente, deve conduzir-nos inevitavelmente ao estabelecimento das relações falsas, à deformação da realidade e à orientação incorreta para a ação, já que esse enfoque julga a realidade e as relações que constituem sua base, identificando-as com seus sintomas.

Nós não optaríamos por afirmar que não existe nenhuma ciência no mundo cujo objetivo de investigação tenha sido os sintomas. O que se manifesta nos sintomas é sempre o objeto de investigação científica. A ciência é a encarregada de dar a resposta teórica fundamental à questão sobre a essência e a natureza real desse objeto, que ela estuda segundo as manifestações externas. Pode-se apreciar da melhor maneira possível, na analogia com o desenvolvimento da psiquiatria científica, citada anteriormente, que somente isso é indispensável, quer dizer, que a pedologia pode converter-se em uma ciência antes da chegada de seu próprio Darwin. No destino histórico da psiquiatria, com a clareza de um experimento, tem-se demonstrado de que maneira é possível a conversão do conhecimento empírico em científico realmente sem que, contudo, a par dessa conversão, seja solucionado o problema dessa ciência, o descobrimento da essência de seu objeto de estudo. Kraepelin[154], com toda sua genialidade, não foi Darwin; não criou na psiquiatria nada que pudesse ser estabelecido no mesmo nível que a teoria da evolução. Ele não expressou nada sobre a essência das enfermidades psíquicas; converteu-as em uma incógnita e, não obstante, brindou-nos com a possibilidade de operar cientificamente com essa incógnita e, mediante os meios científicos, aproximar-se de seu conhecimento. Estudar o caminho de Kraepelin na psiquiatria significa traçar um programa próximo e totalmente real de ações necessárias para

[154] Emil Kraepelin (1856-1926), psiquiatra e psicólogo alemão. Elaborou a classificação das enfermidades psíquicas, fundamentada no princípio nosológico.

transformar a pesquisa pedológica do registro empírico dos sintomas no método científico do conhecimento da realidade.

A essência, isto é, a base dessa variação do trabalho científico, realizada na esfera da psiquiatria por Kraepelin, consiste em que ele logrou converter o conhecimento psiquiátrico e o pensamento do ponto de vista do fenótipo em condicional genético, mas sem solucionar o problema relativo à natureza dos processos que ele começou a estudar. Kraepelin não dominou, na esfera do conhecimento das enfermidades psíquicas, o que é a teoria da evolução na biologia atual e, não obstante, criou a clínica biológica inteiramente científica das enfermidades psíquicas. Dessa maneira, na prática, ele demonstrou que o método do pensamento verdadeiramente científico, no que é fundamental, soluciona o problema da essência e da natureza dos processos que estuda a clínica a partir das posições da teoria da evolução. Pelo contrário, a própria via para a solução desse problema depende da assimilação do método científico do pensamento. Kraepelin foi o Darwin da psiquiatria atual, mas sem a teoria da evolução.

No lugar da teoria que, na esfera da psiquiatria, substituiria a teoria da evolução, ele estabeleceu uma incógnita. Ele fez o que, na história do pensamento científico, em reiteradas ocasiões, resultou ser a chave da solução dos problemas metodológicos fundamentais nas mais diferentes esferas do conhecimento. Segundo uma feliz expressão de Goethe, ele converteu o problema em um postulado. Se o problema fundamental da pesquisa científica nessa esfera era o problema da natureza, da essência da enfermidade psíquica, Kraepelin postulou que essa essência das enfermidades psíquicas é o fundamento real do que observamos na clínica, como quadro do conjunto de sintomas, do curso e da saída dessa enfermidade. Sem saber definir de um modo mais próximo a essência dessa enfermidade, ele deixou sua magnitude hipotética, atuando de um modo totalmente igual a como atuamos na álgebra, ao designar uma série de magnitudes com um x, um y ou um z, o que não só não nos impede de realizar, com essas magnitudes incógnitas, operações matemáticas totalmente determinadas, isto é, adicionar, multiplicar, dividir, elevar a uma potência, extrair a raiz, mas também é a única via para descobrir a incógnita.

Kraepelin elaborou uma série de equações desse tipo para a psiquiatria e, na solução dessas equações, a clínica psiquiátrica tomou realmente uma via científica. Do estudo dos sintomas, das particularidades

externas dos fenômenos, a psiquiatria passou ao estudo da essência das enfermidades mentais e, com isso, criou o sistema sólido e harmônico das enfermidades psíquicas, que abandonou para sempre a classificação sintomática e o estabelecimento do diagnóstico. A psiquiatria também distinguiu as formas clínicas como a esquizofrenia e a psicose maníaco-depressiva sem conhecer, todavia, a essência dos processos que constituem a base dessas enfermidades. Porém, não obstante, como já se expressou, a psiquiatria tomou um caminho verdadeiramente científico no pensamento depois de realizar uma mudança do estudo dos sintomas para a investigação do que se encontra por trás dos sintomas, quer dizer, da manifestação externa para o estudo de sua essência interna.

O mesmo deve fazer a pedologia atual se quer dominar o método científico do pensamento. Deve passar do estudo dos sintomas ao estudo dos processos de desenvolvimento que se manifestam nesses sintomas, e não existe nenhum fundamento para supor que os processos de desenvolvimento da criança normal e da criança anormal e os mecanismos da formação do transtorno de conduta não possam ser distinguidos pela via que a clínica avança ao diferenciar as enfermidades psíquicas. Existem todos os fundamentos para supor a existência de certo número, mais ou menos limitado, de tipos principais e fundamentais de mecanismos e formas do desenvolvimento infantil e do transtorno de conduta. Criar a clínica pedológica da infância difícil significa distinguir e descrever empírica e teoricamente as riquezas de suas relações causal-dinâmicas em toda a plenitude de sua índole condicional-genética, os tipos, os mecanismos e as formas fundamentais do desenvolvimento da criança normal e da criança anormal.

A tarefa de Kraepelin na pedologia da infância difícil exige-nos a revisão radical de um dos problemas centrais com os quais se relaciona a pedologia, precisamente o problema tipológico. Solucionamos geralmente esse problema mediante a dedução. Tomam-se todas as formas da anormalidade e do transtorno de conduta e, logo em seguida, com ajuda do esquema simples, dividem-se em diferentes classes e tipos. Desse modo, por meio da tipologia da infância difícil, conhecemos que existem crianças normais, socialmente abandonadas e com defeito, e que estas últimas dividem-se em crianças com instabilidade reativa geral, crianças cerebropáticas, crianças com defeitos dos órgãos dos sentidos e crianças inválidas. Dentro desses grupos, o esquema tipológico geral estrutura-se

mediante a dedução pura, partindo de que combinações são possíveis para determinar os tipos de crianças anormais. O esquema tipológico geral pode servir de exemplo do procedimento da classificação.

Como se pode ver facilmente, o argumento que constitui a base desse esquema é extraordinariamente simples. Existe um meio bom e outro mau, e existem aptidões boas e más, e, consequentemente, existem tantos tipos de crianças com transtornos de conduta quanto combinações aritméticas possíveis com quatro elementos de dois em dois: o meio social bom e as aptidões ruins; o meio social bom e as aptidões boas; o meio social ruim e as aptidões boas; o meio social ruim e as aptidões ruins. O principal é o vácuo formal, o caráter abstrato e a falta de conteúdo de semelhante esquema; a própria via de sua elaboração é anticientífica, escolástica, oposta em princípio à via pela qual se criou a classificação científica na biologia e na psiquiatria. A classificação científica da biologia foi criada com base na origem das espécies, por uma via não especulativa, mas experimental. De um modo exatamente igual, a psiquiatria e também qualquer clínica médica nunca realizaram as classificações nosológicas com base na combinação pura de todas as agrupações possíveis dos fatos patógenos.

É necessário tomar a via do estudo da atividade real, a via da diferenciação e descrição das distintas formas, mecanismos e tipos de insuficiências no desenvolvimento infantil, de transtornos da conduta infantil, da acumulação desses fatos, de sua comprovação, de sua generalização teórica, e acostumar-se à ideia de que a expressão "criança com atraso" diz pouco à pedologia atual, como a expressão "enfermo" diz pouco à medicina atual. Um e outro têm um conteúdo puramente negativo e a indicação de que, diante de nós, teremos um homem que se desenvolve mal, em um caso, e que não possui uma saúde verdadeira, em outro.

Porém, a tarefa do conhecimento científico consiste em determinar a natureza desse atraso ou enfermidade. A indicação do meio social mau ou bom ainda não diz nada, de um modo decisivo, ao pedólogo encarregado da investigação do processo real do desenvolvimento infantil, como a indicação do meio infectado ainda não diz nada ao médico sobre a natureza da enfermidade.

Dessa forma, a pedologia atual tem diante si a tarefa de criar, no lugar da tipologia estática, elaborada de um modo abstrato, a tipologia dinâmica da criança com transtornos de conduta, a tipologia fundamentada

nos estudos das formas e dos mecanismos reais do desenvolvimento infantil, que se manifestam em umas e outras síndromes. Se, desse ponto de vista, recorremos à prática do estabelecimento atual do diagnóstico do desenvolvimento, veremos que não se responde em nenhuma medida a essas exigências. Tomaremos como exemplo o interessante trabalho de Scheneider, *O diagnóstico coletivo*, um dos poucos trabalhos dedicados ao esclarecimento teórico do conceito fundamental da pedologia prática. O diagnóstico na pedologia, expressa o autor, deve-se entendê-lo de um modo algo distinto e, talvez, algo mais amplo que na medicina. O pediatra ou o psiconeurologista, por exemplo, ao estabelecer o diagnóstico, constata um defeito, uma enfermidade. Para isso, mobiliza principalmente os sintomas e os momentos etiológicos que estão relacionados com a enfermidade em questão. O pedólogo diagnostica de outra maneira. Ele trata de estabelecer a peculiaridade do desenvolvimento infantil em dado momento. Não lhe interessam os sintomas isolados ou seus complexos (síndromes), mas sua inter-relação e condicionalidade no mecanismo de todo o desenvolvimento infantil e as condições que o determinam. Ele deve oferecer, segundo Blonski, todo um quadro do complexo sintomatológico com as análises etiológicas.

Não cabe a menor dúvida de que a tarefa fundamental expressa por Scheneider está determinada de um modo correto. No entanto, se recorrermos a como se cumpre, nesse mesmo artigo, o planejamento do diagnóstico pedológico, veremos que, na prática, ainda estamos muito longe das exigências que estabelecemos a nós mesmos. No estudo profundo do problema pedológico, segundo a ideia do autor, o diagnóstico constitui um dos elementos mais importantes para o recolhimento de materiais da pesquisa científica, e, ao mesmo tempo, Scheneider considera possível fazer esse diagnóstico mediante a incorporação de todo o coletivo do policlínico que participa da investigação, ao analisar os dados obtidos. Scheneider denomina diagnóstico coletivo o diagnóstico assim obtido. Na prática de Scheneider, no diagnóstico coletivo, participa um mínimo de cinco pessoas: o pedólogo pedagogo, o pediatra, o psiconeurologista, o antropólogo e o secretário técnico. Na realidade, sempre se incorpora a esse pessoal, pelo menos, uma pessoa a mais que se encontre próxima à criança (os pais, o médico escolar ou o pedagogo) e, com frequência, além disso, outros trabalhadores da instituição, os pedólogos que prestam seus serviços às crianças, os médicos e especialistas.

Se analisarmos esse diagnóstico coletivo do ponto de vista científico, veremos que, em nenhuma medida, é aquele sobre o qual acabamos de falar ao formularmos nossas exigências na forma teórica.

Não mostraremos a primeira parte desse diagnóstico que tem sido denominado análise pedológica, onde está reunido o material necessário para o diagnóstico, mas, sim, mostraremos o que é, do ponto de vista do autor, o diagnóstico específico. Scheneider denomina esse diagnóstico síntese pedológica. Ele supõe que a dificuldade, na esfera da atividade, das funções intelectuais (a atenção débil, a inibição da associação), pelo visto, encontra-se em relação com a excitabilidade nervosa elevada, por um lado, e com a insuficiência dos analisadores (a visão débil, as adenoides), por outro. A pouca produtividade escolar é o resultado da capacidade reduzida para o trabalho intelectual prolongado. A educação dada no lar (o castigo corporal, a injúria e as desavenças dos pais) não favorece, mas dificulta o desenvolvimento dessa capacidade.

Basta analisar semelhante diagnóstico para ver isto: repetem-se brevemente os mesmos dados que se citaram antes da investigação real, sem adicionar nada novo, salvo a relação problemática ("pelo visto") e os vínculos entre os fenômenos reais e a constatação, que não dizem nada (a pouca produtividade escolar é o resultado da capacidade reduzida para a atividade intelectual prolongada). Diante de nós, temos, novamente, o diagnóstico do médico de Molière, que, na explicação e com outras palavras, voltou a dizer o mesmo que se requereu explicar. Esse diagnóstico não é uma síntese pedológica, mas um resumo simples da análise pedológica, isto é, um resumo simples dos dados recolhidos.

A partir disso, compreende-se que as recomendações contidas na terceira parte da pesquisa não têm, decididamente, nada que não pudesse ser obtido sem o diagnóstico pedológico. As recomendações terapêutico-profiláticas limitam-se ao seguinte: primeiro, curar o nariz (eliminar as adenoides); segundo, selecionar óculos para usá-los de forma permanente; terceiro, inscrever-se no registro do dispensário; e quarto, passear diariamente vinte minutos antes de dormir. As recomendações sociopedagógicas consistem em duas questões: a primeira, não sobrecarregar com trabalho doméstico, e a segunda, realizar atividades escolares individuais para educar a atenção e acelerar os processos de associação.

O que é o mais notável no diagnóstico e na finalidade prática? A ausência total de qualquer alusão ao desenvolvimento, quer dizer, a

falta precisamente do que, na teoria, tem-se estabelecido em termos de qualidade de exigência fundamental ao diagnóstico pedológico. Com efeito, tudo isso pode ser aplicado, com o mesmo êxito, também à pessoa adulta. Como resultado, não encontramos nada específico para a criança, para o desenvolvimento infantil nessa etapa, e, portanto, para a pedologia como ciência. Entretanto, segundo a observação correta de Gesell[155], o estabelecimento do diagnóstico do desenvolvimento é uma tarefa científica totalmente independente, que deve ser elaborada com procedimentos científicos. Gesell faz-se a pergunta: onde deve ser concentrado semelhante diagnóstico do desenvolvimento? Segundo sua opinião, a tarefa do diagnóstico do desenvolvimento e o controle do desenvolvimento devem ser concentrados na psiconeurologia infantil. Certamente, o diagnóstico do desenvolvimento deve incluir também os métodos e os princípios que, do ponto de vista normativo ou clínico, tenham relação com a valorização das condições do desenvolvimento.

Gesell vê uma das vantagens do termo "desenvolvimento" precisamente em que este obriga-nos a não fazer uma diferenciação especialmente ostensiva entre o corpo e a psique. Ele expressa, de um modo correto, que o diagnóstico do desenvolvimento nunca deve limitar-se somente ao aspecto psíquico do desenvolvimento; o diagnóstico deve abarcar todos os fenômenos do desenvolvimento, pois o diagnóstico psicológico ideal nunca pode ser estabelecido de maneira independente, sem nenhuma relação com os dados que o complementam e fortalecem. O termo "desenvolvimento" não faz diferenciações inúteis entre o desenvolvimento vegetativo, sensorial-motor e psíquico; esse termo conduz à concordância científica e prática de todos os critérios dados do desenvolvimento. O diagnóstico idealmente completo do desenvolvimento abarca todos os fenômenos de ordem psíquica e social, em relação com os sintomas anatômicos e fisiológicos do desenvolvimento. Expressa Gesell (1930, p. 365): "Daqui resulta que os fundamentos científicos do diagnóstico do desenvolvimento têm igualmente um caráter médico e psicológico no sentido estrito dessa palavra".

Já que a psiquiatria é uma das partes fundamentais reconhecidas da medicina, pode-se perguntar o seguinte: não se poderia apresentar a psiquiatria dentro de marcos que incluem as tarefas e a prática do

[155] Arnold Gesell (1880-1961).

diagnóstico do desenvolvimento? Muitas opiniões expressam-se a favor disso. Continua Gesell (1930, p. 366): "Porém, há muitas razões pelas quais toda a esfera do diagnóstico do desenvolvimento deve fazer-se coincidir de um modo estreito com a pediatria. Essas razões não só são de caráter lógico, mas também prático". Com efeito, ele reconhece que, historicamente, o diagnóstico e a cura das enfermidades têm sido as tarefas principais dos pediatras; porém, todo o desenvolvimento da pediatria atual estabelece, em primeiro lugar, a prevenção e o controle. Essa tarefa é tão importante que, em sua esfera, incluem-se não só os enfermos, mas também os anormais e até mesmo as crianças normais. Essa tarefa é tão importante que, em determinadas ocasiões, abarca os aspectos psicológicos e funcionais do desenvolvimento. A vigilância da alimentação correta da criança converte-se na base natural do controle mais amplo e constante de seu desenvolvimento.

A contradição lógica da última afirmação de Gesell é evidente por si mesma. Ao compreender que as tarefas do diagnóstico do desenvolvimento são muito mais amplas que as tarefas da pediatria, ele parte de um falso postulado, como se o diagnóstico do desenvolvimento devesse ser incluído dentro de uma das esferas já existentes; faz sua escolha em favor da pediatria, esquecendo-se de que, se a pediatria constitui uma parte orgânica de uma esfera mais ampla, toda essa esfera deve receber o desenvolvimento científico independente que se realiza na pedologia; a pediatria deve desenvolver-se como uma das disciplinas pedológicas, que traça o diagnóstico e a cura da enfermidade, a prevenção da enfermidade e a proteção da saúde da criança, baseando-se na teoria geral das leis e na dinâmica de seu desenvolvimento. Nesse sentido, Gesell expressa uma tendência própria de muitos pesquisadores em direção à saída espontânea, fora dos limites de sua própria competência, sem decidir-se a interiorizar, do ponto de vista metodológico, a necessidade de estabelecer uma nova disciplina científica, a pedologia. De um modo semelhante a outro herói de Moliére, esses autores falam com a prosa pedológica sem interiorizá-la eles mesmos. Encarregam-se da investigação pedológica, sem chamá-la pedológica. Todavia, a solução total dos problemas do diagnóstico do desenvolvimento pode ser alcançada somente com base na solução sucessiva e suficientemente profunda do problema fundamental com respeito às leis e à natureza dos processos do desenvolvimento infantil.

2

Resta-nos passar ao segundo problema central de nosso artigo, que é precisamente a soma de todas as intenções que tivemos em diferentes épocas, em virtude das pesquisas, e que se compreendem todos por uma ideia geral: a intenção de passar do ponto de vista do fenótipo ao causal-dinâmico na metodologia do estudo e no diagnóstico do desenvolvimento. A compreensão correta do problema, da pesquisa pedológica, é o postulado fundamental do qual partimos aqui. Para nós, essa tarefa consiste na revelação das regularidades internas que determinam o processo do desenvolvimento infantil em sua estrutura e curso. Até os últimos tempos, nas pesquisas, prestamos muito mais atenção ao problema da dinâmica e do curso do processo do desenvolvimento que ao problema de sua estrutura. Em essência, ambos os problemas são dois aspectos de um todo único e não podem ser nem solucionados nem estabelecidos de um modo correto um sem o outro.

O princípio fundamental da pesquisa do desenvolvimento é formulado corretamente por Gesell:

> Pelo visto, a seguinte lei é a lei genética superior: qualquer crescimento no presente baseia-se no crescimento passado. O desenvolvimento não é uma simples função determinada inteiramente pelas unidades *x* do caráter hereditário, mais as unidades *y* do meio. Esse é um complexo histórico que se reflete em cada etapa atual do passado contido nele. Em outras palavras, o dualismo artificial do meio e da herança conduz-nos em direção a uma via falsa; esse dualismo oculta-nos o fato de que o desenvolvimento é um processo autocondicionado, interrupto, e não uma marionete dirigida por um puxão de seus dois fios (GESELL, 1932, p. 213).

Em outro livro, Gesell manifesta que, nas crianças anormais, da mesma forma que nas normais, todas as etapas resultam, de um modo orgânico e contínuo, tanto em uma como na outra, de um modo semelhante à ação de um drama bem organizado, do qual devemos observar todos os atos se quisermos entender o desenlace. Assim, o descobrimento da lógica interna do drama do desenvolvimento infantil e do enlace dinâmico entre seus diferentes atos e peripécias constitui o problema fundamental da metodologia da pesquisa pedológica.

Não analisaremos detalhadamente as primeiras etapas fundamentais de nosso estudo da metodologia pedológica. As diferentes etapas foram

explicadas oportunamente em uma série de comunicações e trabalhos que remetemos ao leitor. Aqui, para a compreensão da articulação de todas essas etapas e para a compreensão da lógica interna do desenvolvimento da ideia fundamental que defendemos, mostraremos somente os postulados principais que têm sido elaborados nas etapas anteriores. Os primeiros postulados convenceram-nos de que os métodos tradicionais da investigação (a escala de Binet, o perfil de Rossolimo e outros) fundamentam-se em concepções puramente quantitativas do desenvolvimento infantil; na realidade, esses postulados limitam-se à caracterização puramente negativa da criança. O desenvolvimento da criança refletido nessa metodologia é considerado um processo puramente quantitativo de crescimento das singularidades qualitativamente homogêneas e equivalentes, substituíveis, a princípio, em qualquer etapa do desenvolvimento. Um ano do desenvolvimento é sempre um ano; trata-se do avanço de uma criança de seis a sete anos ou de doze a treze anos de idade. Assim é a concepção fundamental de Binet, que considera que um ano do desenvolvimento mede-se sempre com cinco indicadores, que têm em conta, como uma magnitude totalmente equivalente, determinado desenvolvimento intelectual da criança, seja esse desenvolvimento correspondente ao terceiro ou ao décimo segundo ano de vida.

Essa incompreensão fundamental do problema central do desenvolvimento e das novas formações qualitativas que surgem em seu processo conduz, em primeiro lugar, a uma orientação errônea também em relação ao aspecto quantitativo do desenvolvimento. Os problemas do desenvolvimento e de sua organização no tempo estão representados aqui de um modo deturpado, pois não se tem levado em conta a lei fundamental que declara que, no desenvolvimento intelectual, determina-se o valor de um mês por sua posição no ciclo vital. Aqui, tem-se admitido o princípio inverso. No desenvolvimento intelectual, determina-se o valor de um mês independentemente de sua posição no ciclo vital.

Para o perfil de Rossolimo, a posição de partida é outra. A unidade da memória é igual à unidade da atenção, independentemente da peculiaridade qualitativa da função psicológica. No resultado geral que determina o desenvolvimento, as unidades da atenção são calculadas de forma igual às unidades da memória, de uma maneira semelhante a como, na cabeça de uma criança ingênua, os quilômetros agregam-se aos quilogramas em uma soma geral.

Ambos os momentos, ou seja, a concepção puramente quantitativa do desenvolvimento infantil e a caracterização negativa da criança, respondem praticamente à tarefa puramente negativa de selecionar, na escola geral, as crianças não aptas para ela, porque não estão em condições de caracterizar positivamente a criança de determinado tipo e perceber sua peculiaridade qualitativa em determinada etapa de seu desenvolvimento. Esses métodos estão em uma contradição direta tanto com os pontos de vista científicos atuais do processo de desenvolvimento infantil como com as exigências da educação especial da criança anormal.

As ideias científicas atuais sobre o desenvolvimento da criança aperfeiçoam-se em duas direções opostas externamente, mas condicionadas reciprocamente no aspecto interno: por um lado, na direção da divisão das funções psicológicas e da revelação de sua peculiaridade qualitativa e da independência relativa de seu desenvolvimento (a teoria da capacidade motriz, do intelecto prático etc.), e por outro lado, na direção da união dinâmica dessas funções, da revelação da integridade da personalidade da criança e do esclarecimento das relações complexas estruturais e funcionais entre o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade. O desenvolvimento é um processo único, íntegro, mas não homogêneo. A complexidade da composição no processo de desenvolvimento não só não exclui, mas pressupõe uma importância de primeiro grau da união dinâmica e estrutural de todos os aspectos e processos do desenvolvimento em um todo único.

Os sistemas de investigação da criança, que se baseiam nesses postulados cuja tarefa é sua caracterização positiva, que pode ser a base do projeto educativo, fundamentam-se em três princípios principais: a divisão da obtenção dos fatos e sua interpretação, a máxima especialização dos métodos de investigação das diferentes funções (a diferença dos métodos sumários que tendem a investigar o todo) e o princípio da interpretação tipológica dinâmica dos dados obtidos na investigação com o fim de realizar o diagnóstico. Nesse sentido, a atual psicologia da infância difícil coloca a nossa disposição não só os princípios metodológicos, mas também as representações reais com relação à natureza dos processos de desenvolvimento infantil que estudamos.

Se tomarmos como exemplo concreto o problema da investigação da criança com atraso mental, pode-se demonstrar, nesse exemplo, a enorme riqueza daqueles dados concretos com respeito ao encadeamento

dinâmico e ao movimento das diferentes funções sobre as quais falamos anteriormente. Formulamos, oportunamente, os princípios fundamentais da caracterização dinâmica da criança com atraso mental na comunicação apresentada no Congresso de Pedologia. Um desenvolvimento detalhado dessas teses foi exposto em nosso trabalho: *Os problemas fundamentais da defectologia atual*. Nele, fala-se da complexidade, da heterogeneidade da união dinâmica, da substituição e da divisão dos momentos primários e secundários, em resumo, da complexidade da estrutura do atraso mental. Avançando por esse mesmo caminho, no Congresso de Psiconeurologia, tivemos a possibilidade de expor os resultados de nossas pesquisas acerca da criança com atraso mental, do surdo e do histérico. Neste trabalho, mostraremos novamente, de forma breve, o conteúdo das pesquisas. Quisemos deter-nos nestas, já que se encontra aqui o ponto de partida do desenvolvimento posterior do problema que nos interessa.

A constatação de que, no estudo da criança anormal e com transtornos de conduta, deve-se diferenciar estritamente os desvios primários e secundários e os atrasos em seu desenvolvimento constitui o postulado fundamental que pode nos interessar do ponto de vista metodológico. A conclusão de que os desvios e os atrasos no desenvolvimento do intelecto e do caráter na criança anormal e difícil, como regra geral, sempre estão relacionados com as complicações secundárias de cada um desses aspectos da personalidade, ou da personalidade em geral, constitui o resultado fundamental de nossas investigações. Estabelecer concretamente, no aspecto metodológico, o problema da correlação dos desvios primários e secundários e dos atrasos no desenvolvimento da criança anormal e difícil significa proporcionar a chave para a metodologia da pesquisa e para a metodologia da educação especial dessa criança.

O estudo das complicações secundárias no desenvolvimento da criança anormal e difícil levou-nos a estabelecer as síndromes concretas mais importantes no aspecto teórico e prático, mais flexíveis e dinâmicas por sua natureza, que, consequentemente, podem chegar a ser a esfera fundamental da aplicação das influências terapêutico-pedagógicas. Essas pesquisas têm demonstrado que o atraso no desenvolvimento das funções intelectuais superiores e das camadas caracterológicas superiores da personalidade, no caso da oligofrenia, da surdez e da histeria, são complicações secundárias que cedem ante a influência terapêutico-pedagógica correta. Na essência, todo o problema em geral já está contido aqui.

Evidentemente, não se pode imaginar o problema de forma que uma ou outra causa origine diretamente, de um modo decisivo, todas as manifestações com as quais nos deparamos e que constatamos como sintoma. A relação do sintoma com a causa produtora é incomensuravelmente complexa. Se, antes, supúnhamos que algum defeito, como, por exemplo, a surdez ou o atraso mental, conduzia diretamente à manifestação de todo o quadro que conhecemos e que caracteriza o desenvolvimento de dada criança, agora, sabemos que os diferentes sintomas encontram-se em uma relação diferente e extraordinariamente complexa com a causa fundamental. Os sintomas não podem ser deduzidos diretamente do defeito, como se fossem moedas sacadas da bolsa que as contém. Todos os sintomas não são ordenados em uma única fila, onde cada membro encontra-se em uma relação totalmente idêntica com respeito à causa que originou toda a fila. Afirmar isso significaria ignorar o processo de desenvolvimento; entretanto, o quadro que representa a criança com atraso mental é um produto do desenvolvimento. E isso significa que o quadro tem uma composição complexa, uma estrutura complexa.

Como exemplo, mostraremos a análise da estrutura da personalidade da criança com atraso mental, que, segundo nossas observações, pode ser considerada típica para uma série de atrasos mentais. Especificaremos, de antemão, que a análise não é, em nenhuma medida, uma via obrigatória para o desenvolvimento de qualquer criança com atraso mental. Toda a essência reside no encadeamento dinâmico das diferentes síndromes, em sua relação genética, funcional e estrutural, a qual nunca se forma de uma maneira estereotipada. No centro ou na base de todo o quadro, deve-se criar o núcleo do atraso, ainda que, todavia, não suficientemente estudado, mas explicado em suas linhas gerais, como se lhe poderia chamar a diferença das camadas que se superpõem ao redor desse núcleo.

O desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores (das formas superiores da memória, do pensamento e do caráter, que se formam e manifestam no processo de desenvolvimento social da criança) resulta ser a complicação primária e mais frequente, que surge como uma síndrome secundária no caso do atraso mental. Além disso, é notável o fato de que, por si mesmo, o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores não está obrigatoriamente relacionado com o atraso mental. Porém, com muita frequência, um e outro problema encontram-se juntos, já que, entre ambos os fenômenos, existe um vínculo não mecânico, mas

genético e funcional-estrutural, de tal forma que descobri-lo não constitui um trabalho especial depois de uma série de investigações específicas dedicadas a esse problema.

Um dos fatores centrais do desenvolvimento cultural infantil, como demonstra a pesquisa, é a colaboração. O coletivo, como fator do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, apresenta-se, em primeiro lugar, à luz das novas investigações. A criança com atraso mental débil diferencia-se até tal ponto das demais crianças no que diz respeito ao nível intelectual que se afasta do coletivo infantil e/ou se desenvolve fora do coletivo infantil, ou, o que ocorre com mais frequência, a linha de seu desenvolvimento no coletivo, a linha do desenvolvimento do aspecto social de sua conduta chega a ser ostensivamente lenta, monotonamente uniforme, devido a seu avanço tropeçar com dificuldades por causa de seu atraso mental. Levamos em conta a observação de uma grande quantidade de crianças com atraso mental débil, que, com os anos, ocuparam uma e outra vez a mesma posição no coletivo infantil, sem participar ativamente em sua vida e desaparecendo dela a cada passo. Portanto, condicionaram-se as formas inferiores da colaboração com as outras crianças e, por conseguinte, também o desenvolvimento insuficiente do aspecto social da conduta e das funções psíquicas superiores que se formam no processo desse desenvolvimento.

Desse modo, apresenta-se o desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores, o que se torna interessante pelo fato de que sua relação com o atraso mental não é por um vínculo direto, mas mediato. O desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores não constitui uma consequência direta, imediata, do atraso mental da criança, mas é uma complicação secundária, cujo mecanismo de surgimento acabamos de traçar de forma esquemática. Também é notável outro fato: a complicação secundária pode não acompanhar o atraso mental onde as condições de desenvolvimento do atraso mental débil, desde o mesmo início, paralisam ambas as causas, sobre as quais falamos anteriormente, como fatores fundamentais que conduzem ao surgimento do primitivismo infantil.

Além disso, levamos em conta a observação dos casos em que o desenvolvimento cultural elevado da criança com atraso mental débil claramente não correspondia ao desenvolvimento de suas funções intelectuais elementares e que tem sido como uma esfera central de compensação nessa criança. Estamos inclinados a pensar que os fenômenos de ordem análoga,

ainda que em forma unilateral, constituem a base da chamada debilidade mental em sala. A conclusão mais essencial do que acabamos de expor é que a criança com atraso mental débil, portanto, está apta, em princípio, para o desenvolvimento cultural, e pode-se formar nela as funções psíquicas superiores; porém, efetivamente, essa criança resulta ser, com frequência, insuficientemente desenvolvida no aspecto cultural e desprovida dessas funções superiores, devido a sua história peculiar de desenvolvimento.

Já vimos o fato sobre o qual gostaríamos de falar, antecipando-nos, como um fato central quanto à importância para toda a esfera dos fenômenos de que temos tratado. Esse fato consiste no seguinte: a diferença dos atrasos primários e secundários no desenvolvimento tem não só interesse teórico, mas também interesse profundamente prático, no sentido de que as complicações e os atrasos secundários são mais influenciáveis no aspecto terapêutico-pedagógico, em que a causa direta é o atraso mental, e, portanto, os sintomas que resultam diretamente deste não podem ser eliminados. Por outro lado, sobre a dialética da influência no desenvolvimento da criança anormal, falaremos, todavia, mais adiante de maneira especial, devido à complexidade da estrutura de sua personalidade. Passaremos a analisar outras síndromes com as quais nos deparamos na história do desenvolvimento da criança com atraso mental.

O grupo peculiar de sintomas que Kretschmer destaca na psicologia infantil, sob o nome de reações primitivas, opondo-as às reações da personalidade, está estreitamente relacionado com a síndrome do desenvolvimento insuficiente das funções psíquicas superiores. Por reações primitivas, deve-se entender as descargas afetivas diretas não interpoladas por meio da estrutura complexa da personalidade. Kretschmer denomina reações primitivas aquelas em que a excitação pela experiência pessoal não passa inteiramente pela interpolação da personalidade integral desenvolvida, mas manifesta-se diretamente de um modo reativo nas ações instantâneas, impulsivas ou nos profundos mecanismos espirituais, por exemplo, de forma hipobúlica ou hiponoica. Tanto as ações impulsivas como as reações da camada hipobúlico-hiponoica, Kretschmer as detecta principalmente nas pessoas primitivas, nas crianças e nos animais. Por isso, une-as todas sob o nome de reações primitivas.

Nas pessoas adultas, cultas, semelhante reação primitiva pode surgir pelo fato de que a influência traumatizante ataca e paralisa a personalidade superior; em consequência disso, as camadas filogenéticas mais profundas

da psique experimentam uma excitação isolada e, por assim dizer, tomam o lugar dos mecanismos superiores e apresentam-se na superfície. Em outros casos, semelhantes reações primitivas, segundo as palavras de Kretschmer, têm lugar nas personalidades infantis, nos psicopatas, atrasados mentais, nervosos e abúlicos que sofrem as consequências de traumas cranianos, alcoolismo e esquizofrenia latente. Nessas pessoas, inclusive as emoções menos fortes provocam uma reação primitiva. Mas, também sob a influência das excitações vitais, habituais em semelhantes indivíduos, formam-se com frequência reações primitivas, já que a tendência às explosões, aos efeitos, às ações inesperadas e às excitações histéricas pode chegar a ser, para eles, um estigma verdadeiramente caracterológico, segundo a convicção de Kretschmer.

Nessa descrição das reações primitivas, dois momentos são notáveis. Um está relacionado diretamente com a pedologia e consiste em que essas reações primitivas, como já se expressou, constituem frequentemente um fenômeno normal da idade infantil. O período da puberdade, com seu desequilíbrio mental e suas posições afetivas excessivamente tensas, predispõe especialmente a realizar ações inesperadas. Dessa maneira, a presente compreensão da reação primitiva é possível somente no caso de a analisarmos do ponto de vista das regularidades do desenvolvimento infantil. O segundo momento consiste em que essas reações encontram-se com igual frequência tanto nos casos do desenvolvimento normal da personalidade como nos casos do desenvolvimento patológico. Segundo a expressão de Kretschmer, a qual ele aplica a outra forma de conduta, precisamente a síndrome hipobúlica, sobre a qual falaremos mais adiante, esse fenômeno não surge no caso de existir uma enfermidade, como alguma alteração singular, como algo totalmente novo. Pelo contrário, a enfermidade cria somente as condições nas quais se manifesta externamente o mecanismo contido sempre na organização normal da conduta. Kretschmer afirma:

> Desse modo, o que, nos histéricos, consideramos um gênero de corpo estranho, mórbido, esse domínio ou duplo de uma vontade especial, encontramo-lo nos animais superiores e nas crianças pequenas. Para eles, isso é vontade em geral e, nessa etapa do desenvolvimento, constitui o procedimento normal e mais ou menos o único existente. O tipo hipobúlico-volitivo representa, do ponto de vista ontogênico e filogênico, o grau inferior do objetivo. Precisamente por isso, chamamo-lo hipobúlico (KRETSCHMER, 1928, p. 125-126).

Ao indicar o parentesco da síndrome catatônica com o tipo hipobúlico que se encontra nesse complexo, levado até o grau mais agudo, Kretschmer expressa:

> Tampouco a síndrome catatônica é uma nova formação, a produção da enfermidade da esquizofrenia, como uma forma de alteração singular, que tem aparecido em alguma parte do corpo, onde antes não havia e onde não devia haver nada do ponto de vista orgânico. A catatonia não cria uma síndrome hipobúlica, mas apenas a traz para o exterior. A catatonia toma algo que é uma parte integrante normal, importante no aparato psicofísico e expressivo dos seres vivos superiores, separa-o da união normal, isola-o, desloca-o e o obriga, dessa forma, a funcionar demasiado forte e inutilmente, de uma maneira tirânica. Do próprio fato de que esses diversos tipos de enfermidades, como as neuroses de guerra ou a catatonia endógena, têm as mesmas raízes hipobúlicas, resulta que a hipobulia é não somente uma etapa importante de transição na história do seres vivos superiores, que tem desaparecido mais tarde ou simplesmente tem sido substituída pelo objetivo; vemos que a hipobulia é, antes, algo que tem permanecido, cuja pegada conserva-se em um grau mais ou menos forte também na vida psíquica da pessoa adulta (KRETSCHMER, 1928, p. 126-127).

Dessa maneira, vemos que, nas enfermidades mais diversas, do ponto de vista genético, pode manifestar-se mais cedo um mecanismo que, em certa etapa do desenvolvimento, é normal, e que não deve ser entendido de outro modo que não seja à luz do desenvolvimento. Mais adiante, vemos que esse mesmo mecanismo, essa mesma síndrome, portanto, pode ser um estigma caracterológico dos transtornos de conduta e do desenvolvimento incorreto. Nesse sentido, chegamos novamente ao postulado fundamental de nossa metodologia, à compreensão da unidade das regularidades que se manifestam no estado patológico e normal, e à conclusão de que o desenvolvimento é a chave da desintegração e esta é a chave para a compreensão do desenvolvimento. Voltemos outra vez a esse problema, com o fim de terminar a síndrome descrita das reações primitivas, e diremos que, nessas reações, incluem-se, de um modo totalmente justo, tanto a descarga simples dos afetos que se realiza sem atraso (a denominada reação explosiva) como as descargas, quando os impulsos afetivos, ao eludirem a personalidade integral, transformam-se diretamente em ação. Toda a diferença consiste em que essa descarga manifesta-se, aqui, não em forma de uma excitação motriz elementar, mas em forma de ações mais complexas, em forma de suicídio, homicídio, incêndio premeditado etc.

É curioso que, entre essas ações de descarga, uma parte das reações ocorra sem a forte pressão dos afetos. Seguindo o impulso indiferente e instantâneo, realiza-se a ação que não se pode explicar nem pela personalidade atuante, nem pela pressão da situação forçada. Aqui, apresenta-se a falta de resistência ao impulso instantâneo passageiro, quer dizer, a separação penosa desse erro isolado, de alguma interpolação com as tradições da personalidade integral. As ações inesperadas, débeis no aspecto afetivo, de semelhante gênero, sempre nos fazem suspeitar de um sério processo de desintegração ou aniquilamento da personalidade. Assim, podemos considerar a reação primitiva como um sintoma do desenvolvimento deficiente da personalidade ou da desintegração que principia.

Em particular, é fácil compreender o que temos em conta quando falamos sobre as reações primitivas, se contrapostas às reações da personalidade. Estas surgem nos casos em que a personalidade não está totalmente desenvolvida, ou quando não encontram, por parte da última, uma total correspondência. Essas reações não são específicas para a personalidade; *podem* ser encontradas em qualquer tipo de personalidade, ainda que, com maior precisão, caracterizem determinado tipo, e precisamente o primitivo. As reações da personalidade são específicas pelo fato de que, em seu surgimento, tem participado, de um modo intensivo e consciente, toda a personalidade. Essas reações aparecem quando a personalidade experimenta a chamada emoção-chave. O caráter e a emoção-chave, expressa Kretschmer, combinam como a chave com o cadeado. Essas emoções provocam, na personalidade, reações nas quais todas as particularidades específicas de dada individualidade refletem-se e recebem sua expressão mais precisa.

Encontramos semelhante complexo de reações primitivas, com muita frequência, nos atrasos mentais; não apenas nos chamados atrasados mentais débeis, não educáveis, mas também, em algum grau, podemos observar essa síndrome nas crianças com atraso mental mais favorecidas no aspecto caracterológico. No que se acaba de expressar, pode-se avaliar, com facilidade, que o tipo dessas reações não é uma consequência direta do próprio atraso mental, mas uma das síndromes secundárias e, inclusive, relacionadas de modo mais afastado com as síndromes primárias. A reação primitiva é a reação que ilude a personalidade; por conseguinte, nessa reação, manifesta-se o desenvolvimento insuficiente da personalidade.

Assim, temos direito a analisar a reação primitiva do ponto de vista do diagnóstico; portanto, temos diante de nós uma das consequências mais distantes do atraso mental, isto é, o desenvolvimento insuficiente da personalidade, que tem toda uma série de manifestações sumamente características para o atrasado mentalmente. Mencionaremos algumas dessas manifestações com o fim de ilustrar como, com determinado enfoque, traça-se a vinculação entre os fenômenos que, à primeira vista, não estão relacionados diretamente um com o outro, mas, ao efetuar a análise correspondente, resultam ser realmente fenômenos da mesma ordem.

Nos últimos tempos, De Greef submeteu a uma prova extraordinariamente interessante a autoavaliação das crianças com atraso mental débil. Em uma excelente pesquisa, ele estabeleceu que essas crianças manifestam o sintoma sumamente característico de autoavaliação excessiva, que propomos chamar sintoma de De Greef. Se, diante de uma criança com atraso mental débil, traçam-se três círculos e se lhe explica que um dos círculos é ele mesmo, que o segundo círculo é seu companheiro e que o terceiro círculo é o professor, e se lhe pede para traçar linhas retas desde esse círculo em direção ao de baixo, de forma que a linha mais longa corresponda ao mais inteligente, a segunda quanto ao comprimento corresponda ao segundo mais inteligente etc., como regra geral, ele traçará para si mesmo a linha mais longa. Essa carência de atitude autocrítica e essa elevada autoavaliação representam, realmente, um fenômeno muito interessante na história do desenvolvimento e na estrutura da personalidade da criança com atraso mental débil. De Greef relaciona corretamente esse fenômeno com o desenvolvimento insuficiente da compreensão social da criança com atraso mental débil. O pesquisador expressa engenhosamente: tudo o que sai de seus limites de entendimento parece, à criança com atraso mental débil, uma estupidez. Por isso, ela é tão egocêntrica na valoração de seu próprio intelecto. De Greef supõe que, para o imbecil, o gênio encontra-se dentro dos limites psicológicos do atraso mental.

Nós também observamos, reiteradamente, nas crianças com atraso mental débil e, sobretudo, nos imbecis, a presença desse sintoma; porém, complementamos essas observações mediante uma série de experimentos análogos com a criança normal e constatamos que o fenômeno assinalado tampouco é produto da oligofrenia, certa forma não habitual de alteração, que é um sintoma muito simples do desenvolvimento insuficiente e, quanto

à essência, inclui-se no mesmo grupo de fenômenos a que pertencem as reações primitivas. O fenômeno observado demonstra a etapa prematura no desenvolvimento da personalidade, quando esta ainda não se formou e quando a criança não só se autovaloriza de um modo elevado, mas também, na avaliação comparativa de outras pessoas na qual ela não participa diretamente, manifesta a tendência egocêntrica e afetiva para elaborar essa avaliação com base nas inclinações emocionais ou na relação consigo mesma. Conseguimos demonstrar que a criança atribui valor mais alto às pessoas de quem ela gosta, ou a quem se encontre mais próximo dela, ou a quem lhe é agradável, sem saber ainda separar a avaliação afetiva da intelectual.

Dessa forma, a raiz do fenômeno observado por De Greef é, pelo visto, o caráter afetivo da avaliação e autoavaliação infantil. Também é possível outro mecanismo de formação de sintomas, nesse caso: a compensação falsa em forma de autoavaliação elevada, como formação caracterológica reativa, em resposta às dificuldades que a criança encontra no meio social, em resposta à pouca valoração que esse meio lhe outorga. Consideram-no tonto, e ele considera-se mais inteligente que os demais. Nesse sentido, pensamos, De Greef não está certo quando, ao analisar os fenômenos que encontrou, supõe que a presença desse sintoma exclui a possibilidade da ação dos mecanismos de compensação nas crianças com atraso mental. A criança com atraso mental débil é envaidecida, considera-se mais inteligente que as demais; portanto, afirma De Greef, ela não pode ter o sentimento de inferioridade próprio e a tendência para a compensação que surge daí. Essa conclusão parece-nos apressada. Precisamente sobre a base do atraso mental, sobre a base do sentimento de inferioridade, surge, como um produto da compensação, o sintoma de De Greef, mas somente como um produto da compensação fictícia, falsa e subjetiva.

Diríamos que a reação primitiva e o sintoma de De Greef pertencem à mesma síndrome do desenvolvimento insuficiente da personalidade, mas são caracterizadas a partir de diferentes pontos de vista: as reações primitivas, do ponto de vista negativo, do ponto de vista da não formação da personalidade; o sintoma de De Greef, do ponto de vista positivo, do ponto de vista do desenvolvimento compensatório da personalidade (no sentido de sua elevada autovalorização).

Além disso, encontra-se próxima da síndrome das reações primitivas, mas sem se confundir com elas, uma terceira síndrome, a do

desenvolvimento insuficiente e da vontade, que tem sido descrita de forma excelente por Kretschmer ao analisar a histeria e o que, conjuntamente com ele, chamamos hipobúlico, em sinal de que, nas etapas prematuras do desenvolvimento, constitui um grau genético normal na formação da vontade. O mais notável, para essa etapa prematura do desenvolvimento da vontade, é o fato de que, na vida psíquica primitiva, a vontade e o afeto são idênticos. Cada afeto é, ao mesmo tempo, uma tendência, e cada tendência toma a linha do afeto. A vontade como uma finalidade contrapõe-se ao mecanismo hipobúlico, que se reconhece como um tipo volitivo qualitativamente característico. Desse modo, com respeito aos histéricos e, em geral, às pessoas que manifestam hipobulia (segundo a observação correta de Kretschmer, a hipobulia, no aspecto patológico, não é uma nova criação da histeria e, em geral, é específica para uma só histeria), Kretschmer corretamente expressa que eles não são pessoas abúlicas, mas, antes, têm objetivos muito limitados, pois a essência desse fenômeno é a debilidade da vontade superior com uma finalidade, porém não da vontade em geral.

> Com frequência, tem-se estabelecido o problema de se os histéricos são abúlicos. Nunca se obterá uma resposta se se estabelece assim um problema. Isso é debilidade de vontade, manifesta o médico a seu paciente enfermo de astasia, que não pode permanecer em pé. Logo, é debilidade de vontade ou abulia, já que, se ele forçar a si mesmo a permanecer de pé, ele o faria. Todavia, não é na falta de desejos que se oculta a força de vontade, a força tenaz e firme que muitas pessoas saudáveis, com força de vontade, nunca manifestaram na vida? Por isso, em resumo, essas não são pessoas abúlicas, mas pessoas de objetivos limitados. A falta de objetivos é a essência psíquica do estado que denominamos hipobulia. Somente separando ambas as instâncias volitivas, uma da outra, poderemos compreender o enigma: o homem, sem saber reger-se a si mesmo, porém não de todo sem objetivos, utiliza a enorme força de vontade com o fim de proporcionar o quadro da debilidade mais digna de lástima (KRETSCHMER, 1928, p. 135-136).

As crianças com atraso mental frequentemente manifestam os traços do caráter histérico; elas estão predispostas a esse mesmo atraso no desenvolvimento. Não vamos falar detalhadamente sobre isso neste momento; somente diremos que, nas crianças com atraso mental que não possuem em absoluto os estigmas da histeria, observamos, muitas vezes, os mecanismos hipobúlicos na conduta, que não têm em absoluto as características do ataque histérico, mas são muito similares às formas

do tipo primitivo de vontade, que se manifestam na criança normal na etapa prematura do desenvolvimento. Aqui, incluem-se os fenômenos do negativismo, da teimosia e outros mecanismos hipobúlicos que, como já se tem expressado, não são outra coisa senão os sintomas do desenvolvimento infantil: os movimentos rítmicos, a hiperatividade, o negativismo, a sugestibilidade e, finalmente, o último momento sumamente importante, que Kretschmer denomina isolamento ou divisão, e que ajuda a compreender acuradamente o problema que nos interessa. A divisão consiste em que as diferentes camadas ou funções que atuam geralmente de forma conjunta começam a funcionar isoladamente, inclusive uma contra a outra. Esse fenômeno tem especial importância para compreender a vida mental saudável e a enferma.

Ao constituir a base de um transtorno esquizofrênico, essas funções são, ao mesmo tempo, a base de atividades da pessoa normal, como a abstração e a formação de conceitos, entre outras. Na investigação experimental dos esquizotímicos enfermos e sãos, conseguiu-se estabelecer que existe um parentesco tipológico entre a capacidade para a divisão e o tipo esquizotímico da personalidade. Os conceitos da análise e da abstração são conceitos particulares da esfera geral do fenômeno psíquico, da divisão.

Dessa forma, vemos que a capacidade para a divisão é, novamente, uma peculiaridade tanto da psique normal como da enferma. Nesse sentido, é excelente a ideia de Kretschmer de que, no tratamento da esquizofrenia e dos estados limítrofes a ela, a própria natureza sugere-nos a via para a psicoterapia. Kretschmer propõe utilizar a divisão que há no enfermo para que este se distancie cada vez mais dessas coisas em seu interior, separe-as da esfera da realidade restante e comece a relacionar-se paulatinamente com elas, como nós. Em outras palavras, devemos intensificar, do ponto de vista psicoterapêutico, a divisão, mas pela linha que requer a separação entre o sonho e a realidade.

Ademais, observamos frequentemente todos esses mecanismos hipobúlicos na criança com atraso mental, na forma de uma síndrome mais ou menos independente, que se encontra em uma relação dinâmica com o defeito fundamental, característico nas etapas prematuras do desenvolvimento da criança com atraso mental débil, mas que é, como demonstram as observações, uma complicação de terceira ordem ou mais ou menos tardia do defeito fundamental.

Duas observações devem propiciar um esclarecimento definitivo a esse problema. Uma delas consiste em que, precisamente para as crianças com atraso mental, com sintomas claros de histeria, é mais característico não o tipo puro dos processos hipobúlicos, mas algo distinto: a explosão brusca, o conflito brusco entre a hipobulia e a vontade consciente, por um lado, e a forma patológica das reações hipobúlicas, por outro. Em sua forma mais pura, essa síndrome apresenta-se precisamente nas crianças não histéricas. A segunda observação refere-se a que a síndrome em questão, de forma igual às síndromes mencionadas anteriormente, do desenvolvimento cultural insuficiente e do desenvolvimento insuficiente da personalidade, encontra-se frequentemente durante o desenvolvimento da criança com atraso mental débil, mas não é um acompanhante obrigatório desse desenvolvimento. Elas podem ou não estar presentes e, ainda que sejam típicas para determinado desenvolvimento, não obstante, quase nunca se encontram no mesmo lugar no processo de desenvolvimento. Isso significa que o caráter de suas relações com a causa primária, seu peso específico, sua importância relativa e seu papel no processo de desenvolvimento nunca costumam ser totalmente idênticos.

Como já foi expresso, o desenvolvimento insuficiente da vontade, o domínio direto do afeto sobre a conduta e a direção dos processos volitivos, não sob a influência dos motivos, mas sob a influência das excitações, constituem a essência das reações hipobúlicas. Daqui resulta o êxito dos modos primitivos e, em essência, inadequados da educação, que, segundo a expressão correta de Kretschmer, consiste nas irritações semicorporais, psiquicamente elementares. Unicamente elas chegam à hipobulia. Ao modo pelo qual influímos sobre a vontade nos casos difíceis de histeria, supõe Kretschmer, dá-se o conceito de *adestramento*. Somente de um modo gradual, quando a vontade com finalidade começa a se desenvolver e predomina sobre a hipobulia, passa-se do adestramento e das influências físicas à direção da vontade mediante os motivos, ao que chamamos educação (KRETSCHMER, 1928, p. 125). Com frequência, depois de ter perdido a esperança na possibilidade de persuadir essa criança, trata-se elementarmente de obrigá-la, quer-se simplesmente domá-la. Kretschmer conclui que a vontade com finalidade deriva dos motivos, e a hipobulia reage diante dos estímulos.

A dificuldade do descobrimento dessa síndrome na criança com atraso mental reside no fato de que ela não se manifesta em um conflito

aberto, em uma direção antagônica com respeito à personalidade; ela não atua com relação à personalidade íntegra como um corpo estranho, como um demônio ou como um fingido (isto ocorre nos histéricos), mas, não obstante, a essência do desenvolvimento deficiente da vontade e daquele mecanismo mais prematuro que ocupa o lugar da vontade continua a mesma.

Finalmente, em último lugar das complicações secundárias encontradas com mais frequência no desenvolvimento da criança com atraso mental, devem ser situadas todas as superestruturas neuróticas para as quais o atraso mental é o terreno mais fértil. Não faremos, agora, uma análise detalhada dessas superestruturas neuróticas, já que elas pertencem ao número de casos e sintomas limítrofes mais bem estudados e explicados. Somente diremos que, ao observar essas superestruturas neuróticas, teremos em conta não a neurose típica infantil, ou a psiconeurose em sua forma clínica, mas as tendências, as formações, os mecanismos e as mudanças limítrofes que, em parte, encontram-se totalmente dentro dos limites da norma, que surgem sobre a base do conflito que ocorre quase sempre durante o desenvolvimento da criança com atraso mental. Em primeiro lugar, assinalaremos a valorização extremamente inferior que recebe essa criança no meio circundante, as dificuldades objetivas que, para ela, são invencíveis, o fato de que a criança começa a interiorizar de um modo objetivo e subjetivo sua inferioridade e a responder diante dela com o desenvolvimento de uma série de tendências e linhas de conduta, assim como com o estabelecimento de traços claramente neuróticos do caráter. A par disso, por si só, o fato do desenvolvimento insuficiente é um estímulo para o surgimento dos conflitos internos que constituem a base das superestruturas neuróticas. E, com frequência, a superestrutura neurótica apresenta-se no papel de fator que reúne e organiza, utiliza e dirige as demais síndromes do desenvolvimento insuficiente infantil. Todas colocam-se aparentemente a serviço das tendências neuróticas que as dirigem.

Assim é, em resumo, a estrutura da personalidade da criança com atraso mental débil. Agora, não faremos o resumo de nossa análise; diremos somente que ela demonstra indubitavelmente até que ponto é complexa a estrutura do atraso mental e até que ponto é necessário seu estudo clínico.

3

Para maior esclarecimento, gostaríamos de assinalar que a psiquiatria, particularmente a psicopatologia da idade infantil, experimenta atualmente progressos análogos. Aqui, observamos a tendência a passar da classificação clínica, da constituição imóvel, para a dinâmica e as análises das formações de caráter patológico no processo de desenvolvimento. Como exemplo, citaremos a pesquisa de Sujareva[156], "Para o problema da estrutura e a dinâmica das psicopatias constitucionais infantis (formas esquizoides)" (1930), exposta no Congresso para o Estudo da Conduta do Homem[157]. A direção estrutural-analítica ocupa um lugar importante nas correntes atuais da psiquiatria. O problema da elaboração do diagnóstico de muitas medidas, a diferenciação no diagnóstico do primário e do secundário etc., tudo isso constitui determinada etapa no desenvolvimento do pensamento psiquiátrico. A nova direção da psiquiatria tem exercido influência também na teoria sobre as psicopatias. Uma série de autores, partindo de diferentes pontos de vista, estabeleceram o problema da necessidade de substituir o método clínico-investigativo do estudo das psicopatias pelo estrutural-analítico, cujo objetivo é a análise das profundas relações e correlações dos diferentes componentes da psique (a construção arquitetônica da personalidade, segundo Birnbaum).

Na pesquisa de Sujareva, procedeu-se a um intento metodológico de abordagem do estudo das psicopatias por outra via distinta do que foi feito na clínica (à qual pertence essa autora) em seus trabalhos anteriores sobre as psicopatias infantis. Expressa Sujareva:

> Se, em uma série de trabalhos sobre psicopatia infantil, estabelecemos a tarefa de diferenciar as distintas formas nosológicas, mais ou menos limitadas das psicopatias infantis, descrever as síndromes somatopsíquicas que as caracterizam e, ao mesmo tempo, abordar a questão de sua base biológica, na atualidade, estabelecemos outra tarefa: analisar, com base em nosso material clínico, a dinâmica das diferentes formas das psicopatias constitucionais infantis, seguir o desenvolvimento do quadro psicopatológico em

[156] Grunia Efimovna Sujareva (1891-1981), psiquiatra soviética. Ela forneceu grande contribuição à elaboração da clínica da debilidade mental. Um dos tomos de suas conferências clínicas sobre psiquiatria da idade infantil tem sido dedicado inteiramente à clínica das oligofrenias.

[157] O I Congresso Nacional sobre o Estudo da Conduta do Homem (realizado de 25 de janeiro a 1º de fevereiro de 1930 em Leningrado) deve ter criado um eixo metodológico geral para todas as ciências da conduta.

> dependência do crescimento da criança e dos momentos sociais e situações de vida que a rodeiam (SUJAREVA, 1930, p. 64-65).

O enfoque dinâmico no estudo das psicopatias revela inevitavelmente outro aspecto desse problema: a estrutura das diferentes formas da psicopatia. E, aqui, temos a coincidência direta com aquela, a cuja conclusão já havíamos chegado, apoiando-nos na pedologia, precisamente a complexidade da estrutura que nos interessa. Essa complexidade surge exatamente como resultado de que se analisa a própria psicopatia no plano da dinâmica, do desenvolvimento. Afirma Sujareva:

> Em primeiro lugar, chama-nos a atenção a complexidade dessa estrutura. Ao analisar o desenvolvimento do quadro psicopatológico em cada caso, isolado das psicopatias, não pudemos deixar de notar a desigualdade dos diferentes sintomas do ponto de vista de sua patogênese e do mecanismo de seu surgimento. Junto com esses sintomas, que são específicos e fundamentais para essas formas de psicopatia e a expressão direta da insuficiência biológica, assinalamos uma série mais de sintomas complementares das formações reativas secundárias que devem ser consideradas como adaptações de toda a personalidade restante a dada menos-valia, representando o resultado da ação dos diferentes mecanismos de compensação, que adaptam dada personalidade, com determinada insuficiência, a uma situação da vida. Somente a direção geral no desenvolvimento desses mecanismos de compensação e a via pela qual avança a reação dependem da predisposição individual de um sujeito. O conteúdo e a forma das reações, em grau considerável, estão condicionados pelos fatores externos: o meio, a educação, o nível do desenvolvimento, uma situação da vida etc. Dessa combinação constante do endógeno com o exógeno, da constituição com o meio, da combinação dos sintomas primários fundamentais com as formações reativas secundárias, obtêm-se uma estrutura muito complexa do quadro psicopatológico em cada caso independentemente. Separar os sintomas primários fundamentais das formações secundárias complementares e reativas é a tarefa fundamental de qualquer análise estrutural (SUJAREVA, 1930, p. 65).

Essa excelente coincidência que pudemos constatar entre os resultados de nossa investigação, citada anteriormente, e a direção para a qual se volta a análise atual das psicopatias não é casual. Essa coincidência está condicionada por dois fatores: em primeiro lugar, pelo fato de a própria teoria das psicopatias, sobretudo das psicopatias na idade infantil, colocar-se no terreno pedológico, quer dizer, começar a analisar o problema do caráter na dinâmica, no desenvolvimento. O segundo momento consiste em que a psicopatia, por si só, do ponto de vista do desenvolvimento,

encontra-se mais próxima do que chamamos defeito. A base da psicopatia não é o processo doentio, mas certo estado limítrofe, uma variante anormal da personalidade ou, falando com mais precisão, certa insuficiência do substrato caracterológico da personalidade. Por isso, não é assombroso que a dinâmica do desenvolvimento da criança com semelhante insuficiência, de acordo com as leis fundamentais, coincida com a dinâmica do desenvolvimento de uma criança agravado por um defeito. Vemos, nessa coincidência, uma das provas mais fidedignas da justificativa metodológica geral de nossa investigação.

Voltando à investigação de Sujareva, é preciso dizer que os sintomas mais prematuros da psicopatia esquizoide são os transtornos da psicomotricidade, e que os demais transtornos aparecem posteriormente. Um pouco mais tarde, manifestam-se as particularidades próprias do esquizoide, na esfera das inclinações e das reações emocionais, e encontram-se, ainda que muito raras vezes, na idade pré-escolar, os elementos da proporção psicastênica do estado de ânimo e a pouca capacidade para expressar as vivências emocionais. É notável que a particularidade própria dessa idade de fazer perguntas toma, com frequência, nas crianças esquizoides, uma nuance de impertinência. Assim, aguça-se o sintoma normal do desenvolvimento no curso geral da evolução da personalidade psicopática da criança. Sujareva assinala:

> O período escolar, o começo do ensino e a vida no coletivo são, para os esquizoides, estímulos fortes e oferecem o desenvolvimento contínuo do quadro clínico com todas suas etapas complementares. Aqui, começam a apresentar-se, de um modo preciso, as particularidades da orientação social dos esquizoides. Nos pré-escolares, não temos ainda um autismo expresso de forma ostensiva; embora existam elementos de insociabilidade e de dificuldade de comunicação, não se pode falar de um isolamento e de um caráter reservado verdadeiros. O desenvolvimento desses traços deve ser estimado como um progresso sucessivo da personalidade esquizoide, como uma reação diante da adaptação insuficiente ao meio social circundante (SUJAREVA, 1930, p. 67).

O traumatismo, devido ao contato com o coletivo infantil, às chacotas e às brincadeiras por parte dos companheiros, provoca uma maior reclusão em si mesmo, o isolamento do coletivo. Devido a isso, na escola, aparecem os seguintes sintomas: a conduta hebefrênica, as maneiras afetadas, a gesticulação, a inclinação às travessuras e aos jogos absurdos. Segundo Sujareva,

> A manifestação dessas particularidades na escola pode ser analisada não só como uma etapa evolutiva determinada, das manifestações das características esquizoides, mas também como uma reação determinada de adaptação ao meio escolar; a criança trata de ocupar alguma posição no coletivo, onde não a reconhecem e elegem para ela a posição mais propícia para a gozação. No período escolar, aparece uma série de sintomas novos que são produtos da interação constante das particularidades constitucionais, fundamentais, com determinado meio e com as vivências. Somente falaremos de dois sintomas que se têm encontrado com mais frequência em nosso material: o psicastênico e o paranoide. O psicastênico frequentemente encontra-se, como uma reação diante da inadaptabilidade às exigências do meio escolar circundante, em um tipo especial de esquizoides: os ternos, dóceis e com uma energia vital reduzida. A separação do coletivo e as chacotas constantes criam o sentimento de inferioridade, o medo diante dos companheiros mais fortes, a timidez, a indecisão, a disposição astênica com relação às pessoas que o rodeiam. Como prova da reatividade dessa síndrome, servem aqueles de nossos casos, em que ela é inconstante e desaparece ao mudar a situação. É ainda mais claro o caráter reativo na formação da síndrome paranoide. Cria-se o terreno mais favorável para seu surgimento quando o esquizoide, frio no aspecto emocional, astênico, com uma autovalorização e um egocentrismo elevados, cai em situações que ferem seu amor próprio. O desejo constante de destacar-se, de ser melhor que os demais, ao compreender sua própria menos-valia, cria um fundo emocional ansioso, a desconfiança e a atitude receosa diante das pessoas que o rodeiam. Essa síndrome paranoide na idade mais prematura é pouco notada e, paralelamente ao desenvolvimento da personalidade, faz-se mais sobressalente. Uma nova mudança no desenvolvimento da personalidade desse tipo de criança está relacionada com a chegada da puberdade (SUJAREVA, 1930, p. 68-69).

Não enumeraremos, neste momento, as complicações relacionadas com o período da puberdade nessas crianças; somente diremos que as complicações têm um caráter de sintomas do desenvolvimento, que, como demonstra o material, depois do período da puberdade, apresenta a atenuação de muitas particularidades psicopáticas: os adolescentes retornam mais equilibrados e tranquilos. Em outras palavras, podemos dizer que o material catamnésico que temos recolhido permite-nos estabelecer um prognóstico satisfatório para nossos casos de psicopatias esquizoides, tanto no sentido do efeito que sobre eles têm as influências terapêutico-pedagógicas, como também de seu destino posterior. Aqueles sintomas que se aproximam mais das raízes biológicas constituem a base primária das predisposições doentias e incluem-se no número das mais prematuras. Quanto maior é a criança, mais diferenciada é sua psique; quanto mais complexa e rica é, nela, a sintomatologia da psicopatia esquizoide, maior é o lugar que ocupam, no

quadro clínico, as formações secundárias reativas e de compensação. A análise da dinâmica das psicopatias esquizoides tem permitido separar do quadro complexo os sintomas primários fundamentais, que são três: a alteração da psicomotricidade, a alteração das inclinações e das reações emocionais, e as particularidades do trabalho associativo e do pensamento. Esses sintomas fundamentais são a expressão direta da insuficiência biológica do esquizoide. As raízes da insuficiência, quer dizer, sua base biológica, têm de ser buscadas na menos-valia inata de determinados sistemas cerebrais (extrapiramidal) e em certa anomalia do aparelho endócrino.

Já nesse ponto, deve-se assinalar a coincidência surpreendente entre o desenvolvimento da teoria das psicopatias e a teoria do desenvolvimento da criança anormal em geral. Aparentemente, o problema da psicopatia soluciona-se, no processo da investigação, como um problema de desenvolvimento da criança com menos-valia congênita de determinados sistemas cerebrais, com uma insuficiência peculiar, e forma parte da teoria geral sobre o desenvolvimento da criança anormal, e também da teoria geral sobre os estados limítrofes e as formas de transição da enfermidade para a norma. Por isso, não é assombroso que, fundamentalmente, as mesmas regularidades do movimento e da estrutura da personalidade da criança podem ser observadas tanto nos casos de oligofrenias como nas psicopatias. Resta-nos prestar atenção ao segundo aspecto do problema, precisamente a relação que existe entre as formações reativas complementares e os sintomas fundamentais do desenvolvimento deficiente.

Voltaremos a falar sobre a pesquisa de Sujareva. A pesquisadora pergunta-se se há alguma relação entre a reação e o fundo constitucional em que ela surge, se é possível notar alguma regularidade na diversidade das constituições caracterológicas. Expressa a autora: "Com base nesses dados, devemos responder a essa pergunta de forma afirmativa" (SUJAREVA, 1930, p. 71). São de extraordinário interesse as conclusões que derivam dessa investigação. Resulta que a psique esquizoide é suscetível a determinados estímulos.

> Nesses sintomas, incluem-se todos os momentos que estão relacionados com o detrimento da personalidade do enfermo, de seu *eu*, e conduzem a vivências conflitivas, tais como a educação rigorosa com uma coação constante e com ofensas, e qualquer situação difícil da vida que fira o amor próprio e provoque o sentimento de menos-valia própria. Também notamos, com frequência, na história da personalidade de nossos pacientes,

> o papel traumatizante dos conflitos familiares: a desavença entre os pais, a discussão por causa das crianças, a separação forçada de algum deles, os zelos com relação a algum membro da família. (É interessante assinalar que esses fatores, como a insuficiência material, a pouca vigilância e a relação com a rua desempenham, aqui, um papel muito menor, enquanto, no grupo das psicopatias cicloides, esses fatores possuem o papel principal no desenvolvimento dos estados reativos) (SUJAREVA, 1930, p. 72-73).

Não só na escolha dos estímulos manifesta-se a seletividade da psique do esquizoide, mas também em que responde com determinadas reações a esses momentos externos prejudiciais.

> Os diferentes estados neuróticos (observados na terceira parte de todos os nossos casos) foram a forma mais frequente das reações em nossa experiência. Pode-se pensar que a frequência dessa reação nos esquizoides não é casual, já que a psique esquizoide (as particularidades da vida, das inclinações, a falta de unidade das vivências e sua débil reação) proporcionam uma série de mecanismos predispostos a seu surgimento (SUJAREVA, 1930, p. 73).

Esses estados neuróticos são extraordinariamente diversos e estendem-se desde as formas mais leves (a excitabilidade elevada, a alteração do sono, os medos noturnos) até os sintomas graves dos estados obsessivos e das reações histéricas.

Os diferentes progressos caracterológicos e as prolongadas mudanças psicogênicas de caráter constituem outra forma frequente de reação do esquizoide diante das nocividades externas. Ao estudar esses progressos caracterológicos, chamou-nos a atenção o seguinte fato: aqui, não existe um limite bem marcado entre a reação psicopática e o estado psicopático, pois o excitador mais forte, a psique esquizoide, responde às reações mais fortes, que, em muitos casos, são já irreversíveis, cujo resultado varia todo o plano estrutural da personalidade, e obtém-se um quadro que, diferentemente dos estados agudos reversíveis, pode ser caracterizado como o desenvolvimento patológico da personalidade. Em nossos casos, esse desenvolvimento patológico da personalidade ocorreu em duas direções: em primeiro lugar, pela linha da agudização dos traços fundamentais da psique esquizoide, e, em segundo lugar, pela linha da aparição de novos sintomas não específicos para algum tipo constitucional.

Nesses sintomas, incluem-se a aspereza, o enfurecimento, a crueldade, a desconfiança etc. Não constitui dificuldade explicar o mecanismo do

surgimento dessas variações: as condições difíceis externas instigam o esquizoide contra o meio circundante, e ele apresenta-se desconfiado e irrita-se; sem ter a possibilidade de consolidar seu eu pela via correspondente, ele frequentemente atua de um modo paradoxal, agrava todos seus aspectos negativos, costuma ser grosseiro, insolente de um modo intencional. Os psicopatas esquizoides que estiveram vários anos em lares infantis mal organizados apresentam um quadro característico desse desenvolvimento patológico da personalidade. Eles são mais insolentes, grosseiros e negativistas. O fundo emocional mais sombrio e a síndrome paranoide são encontrados neles com mais frequência que nos demais esquizoides.

Da análise estrutural, realizada anteriormente, da psicopatia esquizoide, pode-se chegar à conclusão de que o fator externo está em condições de modificar o desenvolvimento do caráter esquizoide, de que o quadro clínico da psicopatia esquizoide não é algo estável e de que o transcurso da vida do sujeito sob a influência do meio e das vivências proporciona uma série de oscilações em um ou outro aspecto. A via fundamental dessas oscilações, a direção da reação, encontra-se dentro dos limites de determinada constituição.

Conclusões

1. O desenvolvimento das psicopatias esquizoides não deve ser considerado como uma evolução passiva da insuficiência originada geneticamente; é um fenômeno dinâmico, um processo de adaptação de determinada personalidade a dado meio.

2. A psicopatia esquizoide, em seus sintomas fundamentais, manifesta-se já na infância precoce. O desenvolvimento de sua sintomatologia é frequentemente irregular e apresenta muitas agitações e mudanças sob a influência de fatores exógenos.

3. No quadro das psicopatias esquizoides, pode-se diferenciar duas séries de sintomas: a) os sintomas primários fundamentais, que são as manifestações psíquicas diretas da influência biológica; b) os sintomas secundários, em forma de diferentes estados reativos, de mudanças caracterológicas, que são o resultado da complexa interação dos fatores endógenos e exógenos (SUJAREVA, 1930, p. 73-74).

Basta olhar atentamente essa pesquisa para ver que seus resultados fundamentais coincidem com os que temos mostrado anteriormente.

Sua essência pode ser expressa pela complexidade da estrutura do atraso intelectual ou da psicopatia infantil, pela heterogeneidade de seus diferentes momentos e pela dinâmica do desenvolvimento, a qual nos coloca nas mãos a chave para compreender essas estruturas. É certo que, com frequência, costuma ser bastante difícil solucionar o problema da origem de uma ou outra síndrome; porém, à luz das investigações contemporâneas, não cabe a menor dúvida de que o desenvolvimento da criança psicopata ou da criança com atraso mental não é uma evolução passiva das particularidades originadas desde o próprio início, mas é desenvolvimento no próprio sentido da palavra, quer dizer, inclui em si uma série de novas formações. Isso, à luz das investigações contemporâneas, não oferece nenhuma dúvida.

4

Resta somente assinalarmos a importância prática de semelhante análise. Pode parecer um capricho prejudicial esse desejo do pesquisador de separar as síndromes primárias das secundárias, encontrar as leis de seu encadeamento e revelar os mecanismos da formação dos sintomas. Não dá no mesmo a que complexo pertence dado sintoma? Não dá no mesmo, ainda mais, se um complexo dado é uma formação secundária ou terciária? Na realidade, tudo isso está longe de ser indiferente para a prática pedagógica e terapêutica. O estado lastimoso e desastroso da psicologia terapêutica atual explica-se, em grande medida, pelo fato de que esta tem se estruturado sem a análise científica daqueles fenômenos que ela é chamada a alterar e a corrigir. E pensamos que esse novo capítulo na teoria do desenvolvimento da criança anormal, nesse sentido, pode abrir amplos horizontes diante da prática.

Comecemos pela opinião mais simples. É bastante conhecido que o defeito, por si mesmo, o atraso do desenvolvimento, por si mesmo, que constitui a base da oligofrenia, no presente estado de nossas possibilidades, não é eliminável. É certo que os pontos de vista fatalistas que consideram essa tarefa para sempre irrealizável não suportam nenhuma crítica e, antes de tudo, a crítica dos fatos. Já sabemos, agora, que, com relação a todo um grupo de oligofrenias, as chamadas formas *archicapilares* da debilidade mental, estabelece-se uma ideia e projeta-se a prática da terapia constitucional-causal, a que é capaz de eliminar a própria causa do atraso e variar radicalmente o estado. A enorme importância das pesquisas

de Jensch e dos cientistas que o acompanham consiste, sobretudo, não na utilidade prática que já se conseguiu alcançar nessa direção, mas no progresso principal que se tem feito aqui, na indicação da possibilidade do tratamento constitucional-causal das insuficiências no desenvolvimento infantil. Praticamente, é pouco provável que essas investigações tenham alterado essencialmente a situação do problema. Até o momento, ainda, o defeito por si mesmo e os sintomas que resultam diretamente dele são mais hipocinéticos, menos flexíveis e menos suscetíveis à influência educativa e terapêutica.

Quanto mais distante está o sintoma da causa primária, mais suscetível é a influência educativa e terapêutica. À primeira vista, obtém-se uma situação paradoxal: o desenvolvimento insuficiente das funções psicológicas e das formações caracterológicas superiores, que são uma complicação secundária no caso da oligofrenia e da psicopatia, na realidade, são menos estáveis, mais suscetíveis às influências e mais eliminâveis que o desenvolvimento insuficiente dos processos inferiores ou elementares, condicionado diretamente pelo próprio defeito. O que surgiu no processo de desenvolvimento da criança como uma formação secundária, falando-se em geral, pode ser prevenido do ponto de vista da profilaxia, ou eliminado do ponto de vista terapêutico-pedagógico.

Desse modo, o superior resulta ser mais educável. Por outro lado, atrás dessa situação externamente paradoxal, não se oculta decididamente nada assombroso. Essencialmente, essa situação repete, de uma forma nova, um fato conhecido há muito tempo: quanto mais elementarmente e, portanto, mais indiretamente no aspecto biológico está condicionada determinada função, mais ela escapa da influência guia da educação. Como exemplo que esclarece nosso pensamento, podemos nos remeter a todas as pesquisas realizadas nos últimos tempos, com grande zelo, com os gêmeos monozigóticos e dizigóticos. Remetemo-nos à investigação de Levenshtein, da qual se extrai uma conclusão fundamental: quanto mais independente da influência da vontade é a reação psicofísica e mais esta se desencadeie no sistema simpático e parassimpático, mais perfeita é a semelhança dessa reação dentro do casal de gêmeos monozigóticos e menos suscetível é a influência da educação. E vice-versa: quanto mais se desencadeia nossa reação psicomotora fora desses sistemas, menos dependente ela é do caráter hereditário e melhor objeto se torna para a influência terapêutico-pedagógica.

Aplicado à pedagogia geral, isso significa que, ainda que certas propriedades fundamentais da motilidade sejam herdadas, o grau de domínio da motilidade depende da educação. Em particular, a pesquisa dedicada ao problema do grau de educabilidade da criança anormal permite ao autor chegar a uma conclusão a respeito do grau de educabilidade das reações histéricas: a reação histérica é bom objeto para a influência terapêutico-pedagógica e será muito melhor quanto mais precocemente começar a reeducação e menos leis do costume psicofísico estimularem forçosamente a reação em sentido determinado.

O resultado geral das outras pesquisas realizadas com os gêmeos demonstra que, quanto mais alta na história do desenvolvimento encontra-se alguma função ou formação, mais educável e reeducável ela será. Em particular, corresponde a Levenshtein o grande mérito da análise experimental do grau de educabilidade dos diferentes aspectos e sintomas no desenvolvimento da criança anormal. O cientista conseguiu demonstrar que, nesse sentido, a lei geral com relação ao grau máximo de educabilidade das funções superiores em comparação com as inferiores é inteiramente aplicável à criança anormal. Levenshtein remete-se, com justiça, à opinião de Revesh, que, no Terceiro Congresso de Pedagogia Terapêutica, assinalou que, graças à teoria de Kretschmer sobre os tipos biológicos, a pedagogia terapêutica não só adquire uma direção firme, mas também reconhece os limites das próprias influências, pois, já que estamos de acordo com os limites contidos no tipo semelhante, estamos protegidos tanto contra o pessimismo infundado como contra o otimismo excessivo.

Levenshtein demonstra que o problema dos limites do grau de educabilidade não se soluciona de um modo total, massivo e homogêneo para todas as funções, para todos os aspectos da personalidade; que o problema deve ser diferenciado com respeito aos aspectos desiguais da personalidade e que, no tipo biológico, não se encontram os limites metafísicos para o desenvolvimento e o grau de educabilidade em todos os sentidos. Por isso, à luz da nova teoria sobre o desenvolvimento da criança anormal, reorganiza-se e varia de um modo radical o trabalho terapêutico-pedagógico que se tem estabelecido na pedagogia tradicional. A educação do inferior foi dogma fundamental da velha pedagogia na educação da criança anormal: o treinamento dos olhos, do ouvido, do nariz e de suas funções, a diferenciação dos odores, dos ruídos, das cores,

o desenvolvimento da cultura sensório-motora. Nisso eram mantidas as crianças durante uma dezena de anos, e não é de espantar que os resultados do treinamento sempre foram deploráveis, pois o treinamento realizava-se pela via menos favorável. O centro de gravidade de todo o trabalho educativo deslocava-se para as funções menos educáveis, e onde essas funções, de todas as maneiras, cediam diante da influência pedagógica, isso ocorreria, como demonstra a pesquisa atual, apesar da intenção e da concepção dos próprios pedagogos, já que o desenvolvimento das funções elementares realiza-se às expensas do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. A criança aprende melhor a diferenciar as cores, a compreender os sons, a comparar os odores, não porque se aguça seu olfato e seu ouvido, mas devido ao desenvolvimento do pensamento, da atenção voluntária e de outras funções psicológicas superiores. Assim, a orientação tradicional de toda a parte especial da pedagogia terapêutica deve dar um giro de 180°, e o centro da gravidade deve ser deslocado da educação das funções psicológicas inferiores para a das superiores.

A pesquisa não se conclui com essa indicação geral. Devemos avançar mais e perguntar-nos: se a estrutura da personalidade da criança anormal apresenta-se tão heterogênea e tão complexa, então, onde estão os pontos mais fracos e flexíveis dessa estrutura a serem atacados em primeiro lugar pela educação? Se a corrente do atraso mental está formada por elos diversos do ponto de vista do desenvolvimento e da resistência, então, onde estão os pontos mais fracos dessa corrente, pelos quais pode ser destruída? A resposta a essas perguntas leva-nos novamente aos problemas radicais da psicoterapia e da pedagogia terapêutica. As formações secundárias resultam ser os elos mais fracos da corrente e são as primeiras que se submetem à influência.

Como regra geral, pode-se dizer: quanto mais afastada da causa primária, do próprio defeito, está a síndrome do ponto de vista de seu surgimento e do lugar que ela ocupa na estrutura, com mais facilidade, em outras condições iguais, pode ser eliminada com ajuda dos procedimentos psicoterapêuticos e terapêutico-pedagógicos. Recorreremos aos exemplos. Até os últimos tempos, considerou-se que somente as enfermidades psicógenas são suscetíveis à influência psicoterapêutica. E isso é realmente causal, quer dizer, a que elimina a causa da enfermidade. Nesse caso, fica totalmente claro que a psicoterapia causal, isto é, o tratamento que elimina a causa da enfermidade, somente é possível onde a própria causa é uma

formação psicológica. Por isso, a psiconeurose e o estado psicogênico reativo podem ser tratados mediante a psicoterapia; porém, evidentemente, o estado de delírio do enfermo de tifo ou a alteração do pensamento no caso da afasia não podem ser eliminados mediante a psicoterapia.

Contudo, esse ponto de vista tem como base a ideia errônea de que qualquer terapia é uma terapia obrigatoriamente causal e que as outras formas de tratamento, como o tratamento sintomatológico e o tratamento que excita e fortalece as forças do próprio organismo para lutar contra a enfermidade, devem ser totalmente abandonadas. Na realidade, não é assim que ocorre nem na aplicação à teoria e à prática da medicina atual, e, muito menos, na aplicação ao problema da educação. Aqui, no problema do desenvolvimento, o encadeamento dinâmico das causas adquire maior importância; aqui, a causa encontra-se frequentemente tão afastada de suas consequências e diferencia-se tanto delas que aplicar essa ideia ao problema da pedagogia terapêutica significa privar a pedagogia terapêutica, pelo menos, da maioria daquelas esferas nas quais é aplicável com êxito.

Recentemente, Kretschmer apresentou um excelente artigo dedicado ao problema da terapia da esquizofrenia e dos estados limítrofes a esta. A propósito, nesse admirável psicopatólogo da atualidade, notam-se claramente dois rumos diferentes nos trabalhos de seu ponto de vista: o rumo da investigação constitucional estática e o rumo da dinâmica do desenvolvimento na compreensão e no estudo dos estados psicopatológicos. Pensa-se que esses dois rumos da psicologia de Kretschmer devem ser utilizados em primeiro lugar. Particularmente, para nós, a base metodológica do sistema da psicoterapia que Kretschmer destaca para a esquizofrenia apresenta grande interesse. Essa psicoterapia deve partir do fato de que uma das causas essenciais do grupo de enfermidades indicado encontra-se nas disposições hereditárias. A enfermidade transcorre com mudanças corporais e pode conduzir à morte; em casos graves, provoca defeitos que perduram por longo tempo e que não são suscetíveis, inclusive, nem à influência muito forte da psicoterapia. Negar isso significa ser uma vítima do otimismo psicoterapêutico não crítico. Somente a terapia constitucional corporal pode eliminar as raízes muito profundas da esquizofrenia. Em geral, isso é totalmente possível, porque a constituição não é uma fatalidade, mas um jogo biológico de forças no qual é possível intervir se se conhece sua dinâmica interna. O caráter endógeno ainda não significa uma fatalidade, mas esse fatalismo antibiológico, no transcurso de muitos anos, paralisou

o pensamento psicoterapêutico e impediu de esgotar as possibilidades da psicoterapia e de fazer ver o defeito orgânico onde havia manifestações psicógenas que se originaram baseadas em um escasso processo.

O mérito de Bleirer[158] e Jung[159] consiste em que eles reconheceram essa complexa superestrutura reativa, psíquica, existente sobre os sintomas orgânicos fundamentais da esquizofrenia. Porém, deduz-se do fato do reconhecimento da causa orgânica da esquizofrenia que a influência psicoterapêutica, no caso dessa enfermidade, não tenha nenhuma importância? Assim se pensava antes, mas essa é uma opinião totalmente errônea e inconsistente do ponto de vista científico. Não devemos compadecer-nos passivamente do esquizofrênico; porém, agora, estamos no dever de formar algo novo, ao término de uma mudança profunda com base em certo estado, pois praticamente, antes de tudo, interessa-nos não o que está deteriorado do ponto de vista endógeno, mas como isso manifesta-se socialmente. Já ao estudar o problema da terapia das pessoas com disposições esquizofrênicas, Kretschmer nota que, nesse caso, observam-se os atrasos típicos no desenvolvimento, que surgem na época da puberdade. Aqui, ocorre um impasse na fase normal de contestação, que existe em todos.

Não nos deteremos agora em toda a riqueza dos momentos que se desenvolvem nesse problema; somente assinalaremos um momento que nos interessa sobremaneira. Ao analisar o problema da possibilidade da enfermidade psicogênica da esquizofrenia, Kretschmer indica que, durante a guerra, quando os hospitais foram invadidos pela avalanche completa de histéricos, ali, não estavam presentes os esquizofrênicos. Essas considerações estatísticas, na opinião de Kretschmer, demonstram que excitações psíquicas provocam o processo esquizofrênico. Um grande grupo de situações que colocam em risco a vida e os afetos vitais (o susto, o medo de perder a vida, a fome, o frio, a sede e a dor), aqui, não são especialmente prejudiciais. Chama a atenção que o esquizofrênico não é sensível a essa escala de afetos. Durante a guerra, muitos autores observaram uma tranquilidade firme nos esquizofrênicos que se encontravam na fase inicial da enfermidade, sob a ação de rajadas de fogo. Se os afetos vitais desempenhassem um papel mais ou menos notável no caso da esquizofrenia, então, o resultado estatístico sobre o qual falamos anteriormente seria impossível. Outros grupos de

[158] Eugenio Bleirer (1859-1939).

[159] Karl Gustav Jung (1875-1961).

afetos, os eróticos e os religiosos, ocupam um importante lugar na estrutura e no conteúdo da enfermidade que nos interessa. Aqui, há lugar para o jogo recíproco dos momentos endógenos e psicogênicos; aqui, chegamos novamente a uma questão, ao problema do diagnóstico multidimensional. Esse diagnóstico leva-nos ao estabelecimento das múltiplas camadas, da heterogeneidade do quadro do desenvolvimento da personalidade, não importa se sã ou enferma, e de seu estado atual.

Levenshtein estabeleceu, de um modo experimental, o seguinte postulado. Em sua opinião, existem esquizofrênicos suscetíveis e não suscetíveis ao tratamento. São suscetíveis os que, no experimento psicológico, manifestam momentos complementares semelhantes à histeria. Com base em sua experiência, Kretschmer confirma a primeira metade dessa tese: precisamente, que a esquizofrenia, com uma superestrutura semelhante à neurose, tem probabilidades terapêuticas muito mais amplas. É importante assinalar que o material de Sujareva mostra que as construções neuróticas no esquizoide frequentemente tomam um curso prolongado, manifestam a inclinação de fixarem-se e são pouco suscetíveis à influência terapêutica. Pensamos que isso deve ser entendido de um modo relativo em comparação com as formações neuróticas nas personalidades normais, ou em qualquer caso nas personalidades psicopatas. Se compararmos essas formações com os casos puros da esquizofrenia, convenceremo-nos novamente de um fato paradoxal: precisamente, o de que os enfermos com fenômenos complementares são mais suscetíveis à influência terapêutica. É interessante que os esquizofrênicos não constituem uma exceção da regra geral, que se refere igualmente à criança enferma e à criança saudável. Assinala Sujareva:

> Só é necessário dizer que, entre as formas graves das psicopatias esquizoides com pouca produtividade e com uma grande quantidade de superestruturas neuróticas, existem casos que, no estado atual de nosso conhecimento, não podem ser separados das esquizofrenias leves, que têm um curso lento (SUJAREVA, 1930, p. 70).

Nesse caso, interessa-nos não a avaliação do estado atual dos conhecimentos sobre essa questão, mas algo mais profundo: precisamente, o reconhecimento de que a diferença de princípio entre o desenvolvimento da criança saudável, psicopata e enferma deve ser rechaçado por nós.

Porém, o mais extraordinário é o seguinte. Levenshtein tem razão somente na primeira metade de sua tese: os enfermos com superestruturas complementares histéricas são mais suscetíveis ao tratamento. No entanto, com frequência, também as esquizofrenias endógenas, como expressa Kretschmer, são acessíveis à influência terapêutica. Cada processo orgânico no sistema nervoso, por conservar os restos das funções, não impede a aplicação da psicoterapia. Isso se confirma nos experimentos realizados com a ergoterapia nos hospitais. E, na realidade, imaginamos que, por causa de um terremoto, de uma sacudida subterrânea, destrói-se algum edifício complexo. A destruição, nesse caso, ocorrerá segundo as leis da construção desse edifício, segundo as leis de sua lógica interna, mesmo que o próprio processo de destruição seja provocado por uma causa externa que não tenha nada em comum com a lógica da construção em questão. O mesmo é correto também com respeito à personalidade. Mesmo que a esquizofrenia seja provocada por causas orgânicas, devido a observar-se nela uma decomposição da personalidade e da psique, essa decomposição deve ser estudada segundo as leis psicológicas, já que ela se faz realidade segundo essas leis. E, posto que o processo orgânico constitui as possibilidades do desenvolvimento ou do funcionamento dos processos psicológicos, estes submetem-se à influência e à direção psicoterapêutica e terapêutico-pedagógica.

Perguntamos: o que devemos submeter precisamente a essa influência? A par da ortopedia da psicomobilidade, a regulação das vivências, com a organização da personalidade, "a colocação em cápsulas" das diferentes formações fantásticas e a divisão das tendências autistas e realistas, devemos nos ocupar, como indica Kretschmer, da transformação dos restos das vivências patológicas e das formações fantásticas, assim como da educação da conduta verbal e social. Desse modo, indica-se claramente, aqui, a direção que toma o trabalho do psicoterapeuta. O trabalho consiste não na eliminação das causas, mas na luta contra as consequências. Essa habilidade para encontrar os elos débeis que se submetem à influência constitui a base fundamental de toda a psicoterapia e de toda a pedagogia terapêutica. Exatamente do mesmo modo que é possível o tratamento sintomático, fortalecedor e compensador, também são possíveis todos os tipos semelhantes de educação terapêutica. Pode-se lutar contra isso não só mediante a eliminação das causas que conduzem à decomposição da personalidade, mas também mediante a formação ativa da personalidade,

a formação de sua unidade, a ajuda na luta contra a decomposição, a estimulação de seu desenvolvimento etc.

Kretschmer, na conclusão, faz a si mesmo uma pergunta: com que objetivo curamos os esquizofrênicos e que possibilidades efetivas nos guiam nisso? O investigador responde de duas maneiras a essa pergunta acerca do aspecto positivo que se pode criar dessas ruínas:

> Um objetivo fundamental da psicoterapia atual está claro: formar, de todo esse caos e fragmentos do negativismo, dos automatismos e das ideias raras, uma máquina de trabalho útil. Com a ajuda da psicoterapia, que proporciona resultados brilhantes, podemos utilizar as tendências contidas na esquizofrenia em direção à automatização psicomotora e elaborar, com a ajuda da educação bem ponderada, no lugar de estereótipos inúteis, estereótipos úteis, estereótipos de trabalho. Essa solução tem uma lógica, uma sequência e uma ideia clara. Quem a estudou pessoalmente nos grandes hospitais deve dizer que, na conduta rigorosa dos batalhões de operários esquizofrênicos, há algo satisfatório. Essa conduta tem estilo. Ademais, a ergoterapia é, nos casos leves, um meio insubstituível para despertar novamente os restos ainda disponíveis, e isso refere-se tanto aos histéricos como a todos os tipos de neuróticos. Sem a força coercitiva do trabalho com uma finalidade, sua personalidade perde sua base firme. Mas, a par disso, na lógica do esquizofrênico, encontram-se não só as atitudes de uma máquina estereotipada de trabalho, mas também, e precisamente, a linha oposta, isto é, a linha de autismo soberanamente entendido, para a qual não existem prejuízos de outras pessoas, a linha da contemplação do sábio indiano, longe da agitação e do trabalho. E, uma vez que a vida atual nivela todo o original e somente as pessoas esquizofrênicas sustentam com valor sua bandeira, abre-se, diante de nós, outra linha da psicoterapia da esquizofrenia. Se, da massa de esquizofrênicos médios, formássemos máquinas úteis de trabalho, criaríamos, de alguns dos melhores entre eles, sábios originais e verdadeiros. Essa tarefa de dar novamente ao pós-esquizofrênico uma personalidade – mas não uma cópia descolorida de pessoas normais, senão uma personalidade especificamente esquizofrênica, com todas as nuances espirituais desse tipo – é muito difícil. Essa tarefa recompensa o capital investido pelo médico apenas no melhor dos casos, mas, por outro lado, recompensa-o inteiramente porque, entre os esquizofrênicos, como entre as demais pessoas, os sábios constituem uma minoria insignificante.

Notavelmente aqui, Kretschmer não divide as duas linhas, a personalidade espiritual e a máquina de trabalho, mas fornece uma indicação metodológica geral de que, na natureza do próprio paciente ou da personalidade patológica, encontram-se os fundamentos e os modelos norteadores para seu desenvolvimento e posterior educação. Nesse sentido, o patológico não é separado do limite normal impenetrável.

Para terminar com o aspecto teórico do problema que nos interessa, resta-nos apenas falar sobre o último que, em essência, já foi preparado em todo o desenvolvimento anterior da exposição. O mais importante e essencial para todo o curso do raciocínio delineado por nós é o seguinte. O pesquisador deve penetrar não apenas na estrutura morta das diferentes síndromes, mas, acima de tudo, compreender as leis de sua cadeia dinâmica, seu vínculo e interdependência, bem como seus relacionamentos. Somente quem domina isso domina a dinâmica interna desse processo e a chave para a solução prática do problema da educação da criança anormal, porque decifrar a relação e o vínculo da dependência dinâmica, que constitui a base da complexa estrutura da personalidade da criança anormal, significa entender a lógica interna dessa estrutura.

Nesse sentido, as palavras de Kretschmer em relação à esquizofrenia são notáveis. Jaspers[160], Grule e outros, explica ele, estavam errados depois de terem feito da insensibilidade o principal critério da vida espiritual do esquizofrênico. O comportamento do esquizofrênico é absurdo, da mesma forma que o eram os hieróglifos dos egípcios, enquanto incompreendidos. Em conjunto com Bleiler, é necessário dominar esse jargão e traduzi-lo para o idioma alemão. Então, descobrem-se as relações conscientes e as influências complexas que, muitas vezes, não diferem ostensivamente das formações correspondentes em neuróticos. Isso se refere inteiramente a qualquer desenvolvimento da criança anormal. E aí, a habilidade para interpretar, decifrar os hieróglifos, é a condição fundamental para o pesquisador descobrir a imagem consciente da personalidade e do comportamento da criança. Sem isso, está fechado para sempre o acesso à pesquisa dessa criança e à influência sobre ela.

Secundo a excelente expressão de Lashley[161], o fato da consciência, da coerência, do caráter estrutural da conduta da personalidade, inclusive no caso de distúrbios patológicos, é uma das provas fundamentais do caráter não mecânico e não atomístico da atividade de nosso sistema nervoso. No sistema cerebral, em sua opinião, a unidade da atividade, aparentemente, tem raízes ainda mais profundas que a organização estrutural. Ao trabalhar

[160] Karl Jaspers (1883-1969), destacado filósofo existencialista e psicopatólogo alemão. Estabeleceu pela primeira vez o problema da diferença entre o processo psicopatológico e o desenvolvimento patológico da personalidade. A ele, pertence a descrição clínica das particularidades psicológicas dos psicopatas histéricos.

[161] Karl Lashley (1890-1958).

com os animais e com as pessoas doentes, ele surpreendia-se cada vez mais com a falta de caráter caótico que se podia esperar na conduta, a julgar pelo tamanho e pela forma das patologias. Pode-se observar uma grande diminuição das capacidades sensoriais e motoras, as amnésias, as deficiências emocionais, a demência, e a conduta que se mantém em todas essas condições realiza-se de maneira ordenada. Esse comportamento pode ser excêntrico ou pode ser uma caricatura da conduta normal, mas é totalmente desorganizado. Até mesmo a demência não é totalmente absurda: contém uma diminuição no nível de compreensão e complexidade das correlações que podem ser compreendidas. Porém, o que o paciente pode realizar, ele o faz de maneira ordenada e consciente.

Dessa forma, até mesmo o caráter evidentemente absurdo, aparentemente, faz sentido. "Essa loucura tem seu método", como Poloni expressa em Hamlet. Lashley afirma, de maneira metafórica, que, se imaginarmos experimentalmente o caos criado no comportamento, então, o caos não ocorreria, de forma alguma. O sistema nervoso, explica ele, possui a capacidade para a autorregulação que transmite um caráter coerente e lógico a seu funcionamento, independentemente de quais sejam as alterações dos elementos anatômicos que a integram. Suponhamos que pudéssemos cortar o córtex cerebral, girá-lo e colocá-lo novamente ao contrário, unindo-o aleatoriamente com as diferentes fibras. Quais seriam as consequências dessa operação para o comportamento? Do ponto de vista das teorias tradicionais, devemos esperar um caos total. Do ponto de vista que Lashley defende, pode-se esperar apenas alterações de comportamento extremamente insignificantes. O sujeito pesquisado pode precisar de alguma reeducação, embora seja possível que isso não ocorra, uma vez que ainda não sabemos a localização ou o caráter da organização dos hábitos. Mas, no decorrer da reeducação, o sujeito pode mostrar a capacidade para compreender as relações e para a atividade racional no mundo de sua experiência.

Desse modo, a tarefa de decifrar e interpretar a descoberta dos vínculos racionais, conscientes, das dependências e das relações, constitui a tarefa principal e fundamental do pesquisador na esfera que nos interessa. Nesse sentido, pensamos, a tarefa da investigação deve ser compreendida de maneira mais ampla que a tarefa de ensinar a técnica e a metodologia dos diferentes experimentos. Aqui, estabelece-se em maior grau a tarefa da

educação do pensamento e da capacidade para encontrar os vínculos que a tarefa de dominar bem a técnica. Kretschmer, observando que, com base na metodologia de pesquisa aplicada por ele, a descrição verbal da constituição precede a mensuração e deve ser sempre obtida de forma independente dela, expressa que os olhos não devem encontrar de antemão dificuldades com essas medidas. Tudo depende da possibilidade do treinamento artístico perfeito de nossos olhos. As medidas isoladas seguindo um padrão, sem a ideia e a intuição sobre a estrutura geral, provavelmente não nos moverão do lugar. O centímetro não vê nada; por si só, nunca pode nos levar a entender os tipos biológicos que constituem nosso objetivo. Mas, uma vez que aprendemos a ver, notamos, pouco tempo depois, que a bússola fornece-nos excelentes confirmações exatas, fornece figuras e formulações e, às vezes, correções importantes ao que detectamos com nossos olhos, de acordo com Kretschmer. Em dependência disso, é necessário rever o papel do centímetro e dos olhos na habilidade de medir e na habilidade de ver, não apenas no caso da metodologia de pesquisa da constituição física, mas também no caso da metodologia de qualquer pesquisa pedológica. A tarefa da metodologia consiste não apenas em ensinar a medir, mas também em ensinar a ver, a pensar, a relacionar, e isso significa que o medo excessivo dos chamados momentos subjetivos na interpretação, e a tentativa de obter os resultados em nossas investigações por meio de uma maneira puramente mecânica e aritmética, como ocorre no sistema de Binet, são errôneas. Sem o aperfeiçoamento subjetivo, ou seja, sem o pensamento, sem a interpretação, sem o deciframento dos resultados e sem a análise dos dados, não há pesquisa científica.

5

Só nos resta traçar brevemente o esquema da pesquisa pedológica, da maneira como a entendemos. Pensamos que um dos erros fundamentais da atual pedologia é a atenção insuficiente ao trabalho prático e à cultura do diagnóstico do desenvolvimento. Em essência, ninguém ensina essa arte ao pedólogo, e a maioria de nossos pedólogos responsáveis pelo trabalho teórico deixa esse aspecto do problema totalmente sem elaboração. Aqui, a pedologia encontra-se em um estado muito mais lamentável que a pediatria e outros ramos relacionados a ela. No campo da patologia infantil, o

pediatra geralmente conhece não mais, mas menos que o pedólogo no campo do desenvolvimento infantil. Porém, o pediatra domina o que ele sabe e pode aplicar seus conhecimentos na prática.

Há pouco tempo, um agrônomo falou à imprensa sobre um colega seu que chegou à América e empreendeu a busca por trabalho. Esse cientista agrônomo mostrou seus diplomas, começou a informar sobre sua preparação, sobre anos de trabalho e investigações, mas perguntaram-lhe, em primeiro lugar, o que ele sabia fazer. Essa pergunta, essencialmente, deveria ser feita à atual pedologia. Ela precisa refletir sobre o que sabe fazer e aprender a aplicar na prática o capital morto de seus conhecimentos. Pensamos que, no trabalho sobre o diagnóstico do desenvolvimento, na criação da clínica pedológica, a pedologia somente poderá apresentar-se de forma definitiva como ciência, mas nunca alcançará isso apenas por meio da teoria.

O esquema que propomos para a pesquisa pedológica, aplicado à criança com transtornos de conduta e à criança anormal, consiste em vários momentos fundamentais, que nomearemos na ordem de sua sequência. Em primeiro lugar, devem ser consideradas as queixas dos pais, da própria criança e da instituição de ensino, que foram cuidadosamente coletadas. É necessário começar precisamente por isso, mas as queixas devem ser reunidas de uma maneira completamente diferente da forma como são geralmente reunidas (dão-se de forma generalizada, e, no lugar dos fatos, comunicam-nos as opiniões e as conclusões preparadas e frequentemente qualificadas de uma forma tendenciosa). Nas queixas dos pais, por exemplo, frequentemente se lê: a criança é ruim, é atrasada. Ao pesquisador, interessam os fatos indicados pelo pai ou pela mãe.

Nesse sentido, os princípios fundamentais da pesquisa de caráter adquirem uma grande importância metodológica. Sabemos que é necessário evitar não apenas as avaliações subjetivas, mas também todos os tipos de generalizações acreditadas de boa fé e não comprovadas no decorrer da investigação. O fato em si, de que o pai considera a criança ruim, deve ser levado em conta pelo pesquisador, mas esse fato deve ser considerado precisamente em seu significado, isto é, como uma opinião do pai. É necessário verificar essa opinião no decorrer da investigação, mas, para isso, devem ser mostrados os fatos sobre os quais a opinião em questão foi obtida, os fatos que o pesquisador deve interpretar a sua maneira. Kretschmer expõe:

> Se perguntamos a uma simples campesina se seu irmão era tímido, pacífico, enérgico, frequentemente receberemos respostas confusas e inseguras. Se, pelo contrário, perguntássemos o que foi feito quando criança, quando tinha de se dirigir para um local escuro, ou como comportou-se, ou quando ocorreu a luta na taberna, essa mesma mulher nos dará informações claras e características, as que, devido a sua frescura vital, portam as marcas da autenticidade. É necessário conhecer bem a vida de uma pessoa simples, de um camponês ou um trabalhador e transferir-se inteiramente a ela, e, nas perguntas, há que se deter não tanto no esquema das propriedades do caráter como em sua vida na escola, na igreja, na taberna, na atividade cotidiana e todos esses exemplos concretos. Por isso, concedo especial importância ao fato de perguntar mais, de acordo com as possibilidades, nessa forma concreta (KRETSCHMER, 1930, p. 138).

Também é essencial levar em conta os testemunhos subjetivos da própria criança. Mas, aqui, podemos ter, diante de nós, testemunhos notoriamente falsos com frequência, se são tomados como prova dos fatos conhecidos. A criança pode apresentar-se diferentemente de como ela realmente é; ela pode simplesmente dizer uma mentira, mas o fato em si permanece um fato, valioso para um grau mais alto para o pesquisador. O fato da própria autoavaliação, o fato da mentira deve ser levado em consideração e explicado pelo pesquisador.

Falaram-nos sobre um neuropatologista bem conhecido que, negando qualquer significado de testemunhos subjetivos, tentou proteger-se contra a influência sugestiva das queixas do paciente e sempre começou com uma investigação objetiva. Para isso, o médico planejou um procedimento simples: quando começou a investigação do paciente, pediu que ele sempre respirasse pela boca, a fim de privar o paciente da possibilidade de dizer o que sentia e o que o machucava. Naturalmente, quando o paciente, atônito com o médico que examinava não o que lhe doía, tentou dizer do que se queixava, o pesquisador interrompeu o visitante e lembrou-o novamente de que era necessário respirar pela boca. Nesse modo exagerado e caricatural, torna-se evidente a tendência totalmente falsa de ignorar os dados subjetivos. Já mostramos, em outro momento, que o valor dos testemunhos subjetivos é totalmente análogo ao valor dos testemunhos do acusado ou da vítima no julgamento. É claro que qualquer juiz agiria de maneira totalmente superficial se quisesse resolver o problema com base nas queixas do acusado e da vítima. Porém, é uma questão carente de fundamento tentar evitar em absoluto os testemunhos

de ambas as pessoas interessadas e, portanto, tergiversadoras da realidade. O juiz pesa e confronta os fatos, compara-os, interpreta-os, critica-os e chega a certas conclusões.

É assim que o pesquisador também trabalha. Desde o início, é necessário assimilar uma verdade metodológica simples na pesquisa pedológica prática: frequentemente, a tarefa direta da pesquisa científica é o estabelecimento de certo fato que não é dado diretamente no presente. Dos sintomas ao que está por trás desses sintomas, da confirmação dos sintomas ao diagnóstico do desenvolvimento, esse é o caminho da investigação. É por isso que é errônea a ideia de que a verdade científica pode sempre ser estabelecida com a ajuda da observação direta. Nessa falsa suposição, baseou-se toda a antiga psicologia, a qual expressava que os fenômenos psíquicos podem ser estudados apenas com a ajuda da introspecção. Entretanto, como Ivanovski[162] afirma corretamente, em *Metodologuicheskoie vviepienie v nguku i filosofiiu* (1923), essa ideia é baseada em uma falsa premissa.

O esclarecimento definitivo desse problema está relacionado à introdução, na psicologia, do conceito de inconsciente. Em outros tempos, a psicologia, especialmente a inglesa, frequentemente negava a possibilidade de estudar os estados psicológicos do caráter inconsciente, porque esses estados não são conscientes para nós e, portanto, nada sabemos sobre eles. Esse raciocínio parte da premissa, aceita no silêncio como indubitável, de que justamente podemos estudar apenas aquilo e, em geral, só podemos saber sobre o que percebemos diretamente. No entanto, essa condição não é obrigatória, pois conhecemos e estudamos muitas coisas que não percebemos diretamente e que conheceremos com o auxílio da analogia, da construção, da hipótese, da conclusão extraída etc. – em geral, apenas por uma via indireta. É assim que, por exemplo, são criados todos os quadros do passado reconstruídos por nós, com a ajuda de cálculos e construções das mais diversas formas e com base em materiais que, muitas vezes, não se assemelham a esses quadros. Quando o zoólogo, por um osso de um animal extinto, determina seu tamanho, sua aparência e seu modo de vida e expressa do que se alimentava esse animal etc., nada disso foi dado diretamente ao zoólogo; ele não experimentou isso de uma forma direta, mas ele tira a conclusão com base em algumas particularidades dos ossos diretamente percebidas etc.

[162] Vladimir Nikolaevich Ivanovski (1867-1931).

Por esse meio, também estudamos o inconsciente, isto é, seguindo certos traços dele, ecos, manifestações no que é percebido diretamente. A personalidade constitui uma hierarquia de atividades, das quais nem todas estão ligadas à consciência, e, portanto, a esfera do psíquico é mais ampla que a esfera da consciência (no sentido de consciência imediata). O que foi expresso aqui com relação ao inconsciente é plenamente aplicável ao aspecto consciente da personalidade, já que, na autoconsciência, nem tudo reflete-se sempre de uma maneira exata, que corresponda à realidade. O pesquisador, ao estudar os processos conscientes, ao estabelecer seus verdadeiros elos, seus verdadeiros motivos e seu transcurso real, deve ir das particularidades, das manifestações dos sintomas, à essência que está por trás desses aspectos. Isso se refere ainda mais aos fenômenos do desenvolvimento não psicológico. É fácil perceber que, na realidade, todo esse problema está relacionado ao que discutimos no início deste capítulo, quando falamos sobre a passagem do ponto de vista fenomenológico, que estuda apenas as manifestações e classifica os fenômenos de acordo com suas particularidades externas, ao ponto de vista genético-condicional, que estuda a essência dos fenômenos e como ela é descoberta no desenvolvimento.

O pesquisador precisa lembrar que, a partir das particularidades, dos dados, dos sintomas, deve estudar e determinar as particularidades e o caráter do processo de desenvolvimento que não lhe é diretamente dado, mas que, de fato, constitui a base de todas as particularidades observáveis. Assim, na pesquisa pedológica concluída e no diagnóstico do desenvolvimento, a tarefa do pesquisador consiste não apenas no estabelecimento de certos sintomas e sua enumeração ou sistematização, e não apenas no agrupamento de fenômenos de acordo com suas características externas semelhantes, mas, exclusivamente, em penetrar, com a ajuda do processamento mental de dados externos, na essência interna dos processos de desenvolvimento.

A pesquisa pedológica atual, com base no processamento mecânico ou aritmético de sintomas manifestos e seus indicadores, tenta frequentemente obter uma conclusão elaborada com relação ao nível de desenvolvimento, como ocorre nos métodos de Binet e Rossolimo; essa investigação trata, nem mais nem menos, de salvar o momento mais importante em qualquer trabalho científico, que é precisamente o momento do pensamento. O pedólogo que trabalha com a ajuda desses métodos estabelece alguns fatos, depois os processa por meio de cálculos puramente aritméticos, e o resultado

é obtido automaticamente, totalmente independente de seu processamento mental. Algo extraordinário é obtido, se se compara isso com o diagnóstico científico em outros ramos. O médico mede a temperatura e o pulso, investiga os órgãos internos, familiariza-se com os resultados da análise química, estuda a radiografia e, ao refletir sobre isso e unir isso em certo quadro bem estruturado, penetra no processo patológico interno que causou todos os sintomas indicados. Mas, seria absurdo supor que, por si só, a soma mecânica dos sintomas poderia fornecer-nos um diagnóstico científico. Nesse sentido, podemos concluir o primeiro eixo de nosso esquema.

A história do desenvolvimento da criança, que deve ser a fonte fundamental de todas as informações subsequentes e o pano de fundo fundamental de todas as pesquisas posteriores, é o segundo ponto. Os momentos pelos quais a história do desenvolvimento da criança é formada são bem conhecidos. Isso inclui o esclarecimento das particularidades hereditárias e do ambiente social e a história do desenvolvimento intrauterino da criança em seus principais termos. Geralmente omitido, mas, do ponto de vista do sujeito que nos interessa, absolutamente necessário é o quarto momento: precisamente, a história da educação do indivíduo. Essas influências do meio ambiente, muito importantes do ponto de vista do desenvolvimento, que formam diretamente a personalidade da criança, são geralmente omitidas na história do desenvolvimento e, ao mesmo tempo, enumeram-se detalhadamente a capacidade do lugar onde a criança vive, a ordem da mudança de roupa e outros detalhes secundários.

A exigência de que toda essa história do desenvolvimento e da educação seja uma biografia causal é um requisito geral e essencial para o desenvolvimento da história científica do desenvolvimento infantil. Diferentemente da simples crônica, da enumeração simples dos diferentes eventos (em algum ano, algo aconteceu etc.), a descrição causal pressupõe uma exposição de eventos de forma tal que os coloque em uma dependência de causa e efeito, descubra sua relação e considere determinado período da história como um todo único, coerente, uma unidade motriz, tendendo a descobrir as leis, as relações e os movimentos sobre os quais ela foi construída e aos quais essa unidade está subordinada. Geralmente, a história pedológica do desenvolvimento da criança está formada pela enumeração de diferentes momentos, não relacionados internamente de qualquer maneira entre si, relatados simplesmente como em um questionário e organizados em uma ordem cronológica. O essencial

é que, com essa maneira de expor, não se obtém o principal, que é a história do desenvolvimento, isto é, o motor único, coerente. Essas descrições parecem mais representações cronológicas que representações verdadeiramente históricas dos acontecimentos e suas mudanças.

Aqui, é completamente aplicável a regra estabelecida por Chejov em relação à estrutura interna da história artística. Trata-se da necessidade de unir, de forma resolvida, todos os momentos da história por meio de um vínculo interno. Por exemplo, se, na primeira página da história, ao descrever a mobília de uma sala, o autor menciona que havia um fuzil pendurado na parede, esse fuzil deve, indispensavelmente, disparar na última página da história; caso contrário, não há necessidade de mencioná-lo ao descrever a mobília. Na história do desenvolvimento da criança, cada fato citado também deve servir com precisão aos fins do todo. O fuzil mencionado no início deve forçosamente disparar no final. Nenhum fato pode ser meramente citado, por si mesmo. Cada fato deve estar firmemente ligado ao todo de tal forma que não possa ser removido sem destruir toda a construção.

A história ideal do desenvolvimento deve ser feita com a mesma regularidade lógica estrita de um teorema geométrico. Pensamos que, nos primórdios da pedologia, que mal dominava a arte do diagnóstico científico do desenvolvimento, não teria sido incorreto tirar um pouco do rigor lógico do teorema da geometria, inclinar um pouco as escalas para a geometria e, em todo caso, lembrar-se de que, no início da história do desenvolvimento, deve ser formulado com exatidão, ainda que de forma mental para o pesquisador, o que precisamente deve ser demonstrado, e ao final, deve ser dito, de forma precisa, o postulado que se pretendia demonstrar. Isso deve referir-se não só à história do desenvolvimento em geral, mas também aos diferentes momentos pelos quais a história é composta.

A partir disso, fica claro que o centro de gravidade da história de desenvolvimento da criança deve ser transferido dos acontecimentos externos, que podem ser observados por qualquer babá ou pedólogo (quando a criança começou a sentar, conversar etc.), para o estudo e o estabelecimento de nexos internos, os quais permitem descobrir o processo de desenvolvimento. Novamente, trata-se do caminho do externo para o interno, do que é dado para o que é proposto, da análise fenomenológica para suas causas internas determinantes. Sepp, clínico em doenças nervosas,

considera que qualquer doença, no início, passa por um período em que predomina a descrição dos fenômenos, principalmente de carácter estático. À medida que o material acumula-se, ocorre sua sistematização, de acordo com a similaridade dos fenômenos, e o estabelecimento das combinações que são frequentemente encontradas e que formam complexos naturais. Todo esse período pode ser chamado de descritivo ou fenomenológico. O próximo estágio no caminho do desenvolvimento de um ou outro ramo científico é o estabelecimento da relação interna entre os fenômenos, o estabelecimento da dependência causal pela divisão de fenômenos complexos em elementos e a reconstituição dos elementos de todas as combinações possíveis. As características distintivas dessa etapa são a análise e o estudo da dinâmica dos processos, cujos diferentes momentos dão os fenômenos previamente investigados, do ponto de vista estático ou fenomenológico. É necessário dizer que a pedologia, ao contrário da medicina e na esfera puramente descritiva (na medicina, ela encontrou sua reflexão mais vívida no diagnóstico diferencial das doenças), está em um nível extraordinariamente inferior. Para a pedologia, estabelece-se a tarefa de elevar a descrição a um nível superior, simultaneamente à assimilação dos procedimentos da análise e à dinâmica dos processos.

Com respeito ao caráter hereditário e ao meio, deve-se dizer que ambos os momentos também foram incluídos, geralmente, na história do desenvolvimento da criança sem a indicação da causa, isto é, sem subordinação às tarefas e aos propósitos de dada história. Enquanto isso, a tarefa da pesquisa pedológica é representar o caráter hereditário como um momento de desenvolvimento infantil, razão pela qual o estudo do caráter hereditário em pedologia deve ser feito inteiramente não pela mesma via que é feito na medicina, em genética e em outros ramos. Geralmente, o pedólogo interessa-se pelo caráter hereditário exclusivamente do ponto de vista dos momentos etiológico e patogênico. Nesse sentido, observa-se uma série de casos curiosos que, infelizmente, tornaram-se padrões do pensamento prático pedológico. Na história do caráter hereditário, por exemplo, indica-se que o avô e o pai da criança investigada eram alcoolistas. O pedólogo toma esses dados para explicar o estranho comportamento da criança, sobre o qual se diz que, às vezes, na sala de aula, sem nenhum tipo de causa manifesta, atira-se no chão, começa a brincar e interrompe as aulas. O pedólogo simplesmente raciocina: o avô e o pai ingeriram bebidas alcoólicas, e isso, de alguma forma, deve influenciar o comportamento da criança.

No entanto, o exemplo do uso, na pedologia, da teoria do caráter hereditário não constitui uma exceção. O caráter hereditário é bastante típico para a construção dessa esfera da história do desenvolvimento e indica claramente todo o inútil, infrutífero e incorreto que é esse caminho. Suponhamos que, nesse caso, o pesquisador estivesse certo: que o alcoolismo do pai e do avô devesse ser realmente levado a explicar a estranheza no comportamento de seu filho e neto. Mas, por meio de inumeráveis ligações, mediando vínculos e passos, a causa está ligada ao efeito e a até que ponto a tarefa do investigador permanece sem solução! Que vazio está aberto na história de seu desenvolvimento, se ele une o primeiro e o último elo da longa cadeia, omitindo todos os elos intermediários! Que simplificação horrível da realidade, que vulgarização do método científico!

A primeira tarefa, assim, consiste em observar a influência do caráter hereditário no desenvolvimento da criança por meio de todos os elos de mediação, de forma que uns ou outros fenômenos no desenvolvimento da criança, uns ou outros momentos do caráter hereditário, sejam claramente relacionados entre si do ponto de vista genético. O segundo requisito consiste em que a análise hereditária, para a pedologia, deve ser incomensuravelmente mais ampla na patologia. Devemos interessar-nos por essa análise para esclarecer a herança dos traços constitucionalmente originados, que são evidentes no desenvolvimento da criança. Essa deve ser uma das fontes fundamentais de nosso conhecimento sobre a constituição infantil. Dessa forma, o pedólogo está no dever não só de se interessar pelos momentos patológicos no caráter hereditário, mas também, em geral, de esclarecer todas as variantes hereditárias da constituição em determinado gênero.

Em um momento indispensável, a investigação pedológica deve converter-se no que Kretschmer denomina investigação caracterológica da família. Mesmo em relação ao paciente, não é possível limitar-se à personalidade do paciente.

> Para a caracterologia, têm significação as mesmas coisas que para a estrutura do corpo. As características clássicas do tipo constitucional, às vezes, estão destacadas com mais clareza nos parentes próximos que no próprio paciente. Ademais, quando se encontram vários tipos constitucionais em um paciente, podemos ver, em outros membros da família, seus diferentes componentes claramente isolados e divididos. Resumindo, onde desejamos obter a construção da constituição do paciente, ali devemos prestar a devida atenção ao caráter hereditário. Por isso, já faz muitos anos, nos casos mais

> importantes, eu incluí no protocolo tudo o que se pode conhecer acerca das particularidades do caráter, das doenças e da estrutura corporal dos familiares consanguíneos. De um modo assombrosamente claro se apresentaria a estrutura da constituição do paciente se incluíssemos o mais importante em um esquema com expressões concisas... (KRETSCHMER, 1930, p. 139).

Kretschmer cita um exemplo da pesquisa caracterológica do meio:

> Nessa família, encontramos uma formação pura das propriedades do caráter, que, mais tarde, chamaremos esquizotímicas. Começando pelos caracteres esquizotímicos sadios... através dos claramente psicopáticos... que se encontram no limite da psicopatia, no transcurso de toda a vida, inclusive na psicose abortiva pré-senil, leve, na mãe e terminando com a esquizofrenia grave do filho. Aqui, apreciamos, nesses poucos membros da família, todos os passos e matizes possíveis entre a doença e a saúde (KRETSCHMER, 1930, p. 139-140).

Desse modo, a habitual interrogação sobre o caráter hereditário a que o pedólogo submete os pais, que se limita à determinação da presença de uma doença psíquica, do alcoolismo etc., é totalmente inconsistente para investigar a real complexidade dos fenômenos e das relações que constituem a base do caráter hereditário. Inclusive, o estudo do caráter hereditário da pessoa doente não pode limitar-se apenas ao estudo dos indivíduos doentes. O pesquisador desce pelo caminho errado se parar sua atenção unicamente nos indivíduos doentes da família. Sobre o exemplo que mostrou, Kretschmer expressa:

> Em nosso caso, ele devia dizer que, aqui, vemos a herança polimorfa da psicose, já que o pai epiléptico gera um filho com sintomas similares. No aspecto biológico, esse é um procedimento bastante insatisfatório do pensamento. Na realidade, o curso da herança aqui é totalmente distinto. Essa captação apenas das indicações patogênicas nunca nos proporcionará um quadro do caráter hereditário em geral (KRETSCHMER, 1930, p. 145).

A pesquisa genética atual que tem a ver com o problema da constituição, por um lado, e com as pesquisas dos gêmeos, por outro, coloca nas mãos do pesquisador um material muito importante para a análise constitucional profunda da personalidade da criança em relação ao caráter hereditário. O estudo dos gêmeos indica a dinâmica do desenvolvimento de características hereditárias; o estudo das constituições psicopáticas, do ponto de vista do caráter hereditário, indica as leis mais complexas

de estrutura, da divisão, do cruzamento e da combinação na transmissão, até mesmo das síndromes caracterológicas fundamentais. Por exemplo, a pesquisa estabelece que, no grupo de epilepsias, há muitos genes diferentes que podem unir-se ou separar-se, resultando em diferentes formas clínicas.

O pesquisador deve lembrar que os fatos do caráter hereditário, em sua dinâmica, manifestam-se, como em um conjunto, apenas na pesquisa caracterológica de determinada família, mas, de forma alguma, no estudo de determinados membros selecionados. O estudo do caráter hereditário, do modo como foi feito até agora, é totalmente análogo ao que seria realizado se, ao estudar o desenvolvimento físico ou o estado de uma pessoa, estudássemos não seu organismo total, mas apenas o estado de um ou dois órgãos, porque os diferentes membros da família que levamos em consideração são parte do todo genético dinâmico, representados apenas na família.

Essa complexa investigação caracterológica da família deve constituir a base da análise constitucional da personalidade da criança. Mas a tarefa não está limitada a isso. Surge a necessidade de observar esses dados hereditários na história do desenvolvimento sucessivo da criança, estudar seu destino e estabelecer as leis fundamentais da relação entre uma capacidade hereditária determinada e a linha do desenvolvimento posterior da criança. Isso se refere não apenas à esfera do caráter, mas também ao desenvolvimento físico da criança, particularmente seu crescimento. Como exemplo, vamos destacar a pesquisa realizada por Geshelina, que esclarece a influência de fatores hereditários e ambientais sobre o crescimento das crianças. O correto estudo constitucional do crescimento da criança, desse fenômeno relativamente simples, requer o estudo das influências da herança e do meio ambiente, e o último só é possível com a ajuda do estudo de toda a família.

O momento seguinte a que se deve prestar atenção é o estudo das influências hereditárias em unidade com as influências do meio. Nesse caso, os diferentes momentos e indicadores do ambiente não podem simplesmente ser empilhados por meio de uma enumeração desordenada. O pesquisador deve representá-los como um todo estrutural, construído do ponto de vista do desenvolvimento da criança. O estudo do meio na história do desenvolvimento da criança nunca será definitivo e completo se não prestarmos atenção ao que dissemos em relação ao caráter hereditário.

Assim como o comportamento do neto, às vezes, é explicado diretamente pelo alcoolismo do avô, uns ou outros momentos da vida familiar (a limitação do recinto, as más relações entre os pais, a presença de maus exemplos etc.) estão em dependência direta com as queixas sobre o comportamento da criança. Nesse caso, novamente, considera-se que a explicação científica foi alcançada, satisfatoriamente, quando o fator ambiental que é óbvio é apontado. A criança é levada para o pesquisador, com uma série de queixas sobre problemas de comportamento que se manifestam em casa e na escola. O pesquisador determina as difíceis condições econômicas, morais e habitacionais existentes no lar. A análise está concluída. Mas, essa mesma análise pode ser feita por qualquer vizinho, habitante do lugar, que, em casos similares, diz geralmente: "Sim, olhem como essas pessoas vivem!".

A tarefa do pedólogo, de forma alguma, limita-se à observação feita pelo vizinho sobre a relação entre as condições de vida difíceis e os problemas de comportamento da criança. A abordagem científica difere da usual empírica devido ao fato de que a primeira envolve a descoberta de profundas dependências internas e os mecanismos de surgimento de uma ou outra influência do meio. A tarefa da análise científica não é plenamente realizada enquanto não se tenha feito isso, enquanto não se tenha demonstrado como, por qual via, por meio de que elos mediadores, com a ajuda de quais mecanismos psicológicos, ao agirem sobre quais aspectos do processo de desenvolvimento, as condições dadas do ambiente conduziram aos fenômenos em questão de problemas de conduta.

Quando falamos sobre a estrutura complexa do desenvolvimento da personalidade da criança psicopata, citamos dados sobre a influência do meio em crianças psicopatas do tipo esquizoide. Vimos que fatores como a falta de recursos materiais, a fome, as necessidades, os efeitos vitais, o perigo para a vida, o medo, o susto, a pouca vigilância e a ligação com a rua desempenham um papel relativamente insignificante no acúmulo das síndromes posteriores, dos problemas de comportamento em determinado grupo de crianças. No grupo das psicopatias cicloides, correspondem a esses fatores o primeiro papel no desenvolvimento dos estados reativos. Pelo contrário, todos os fatores relacionados com o detrimento da personalidade do paciente e que provocam experiências conflitantes (a educação severa com constante coerção e com ofensas, as altercações familiares, a discórdia entre pais, a discussão pela criança, a separação dos pais, o ciúme por

alguns membros da família, as situações difíceis na vida que prejudicam a autoestima) resultam em fatores traumatizantes em alto grau em relação às crianças do tipo esquizoide.

É notável o fato de que não apenas existe seletividade nas diferentes influências do ambiente, mas também existe certa forma de reação do desenvolvimento infantil diante de algumas condições do ambiente. Em um terço de todos os casos descritos por Sujareva, nota-se que os diferentes estados neuróticos têm sido a forma mais frequente de reagir às condições dadas do meio. Manifesta a autora:

> Pode-se pensar que a frequência de dada reação nos esquizoides não seja casual, já que a psique esquizoide (as particularidades da vida, as inclinações, a falta de unidade das emoções e sua débil reação) produz uma série de mecanismos predispostos para seu surgimento (SUJAREVA, 1930, p. 72).

Mas, é evidente que, nos outros dois terços das crianças desse mesmo tipo, as condições análogas provocaram uma reação totalmente diferente. E a tarefa do pedólogo não é a verificação de uns e outros fatores prejudiciais, mas a determinação da ligação dinâmica entre uns ou outros fatores do meio e uma ou outra linha no desenvolvimento da criança. A descoberta das relações e do mecanismo do desenvolvimento continua sendo a principal e fundamental tarefa, sem cuja solução a pesquisa pedológica não pode ser denominada pesquisa científica.

Aqui, junta-se também o referido problema à educação. Como já foi dito, esse aspecto do problema não é revelado no histórico de desenvolvimento da criança. Entretanto, esse aspecto é quase o momento mais importante em todo o material disponível para o pesquisador. Em geral, na caracterização da educação, apenas alguns momentos excepcionais são apontados, como o castigo corporal, e em termos muito gerais. Enquanto isso, a educação, entendida no sentido mais amplo dessa palavra, na essência, deve ser o centro fundamental em torno do qual todo o desenvolvimento da personalidade da criança está estruturado. Essa linha de desenvolvimento deve ser assimilada como uma consequência lógica e necessária de determinada linha da educação. Dessa forma, sem o estudo científico da educação, o pedólogo nunca saberá construir o quadro científico do desenvolvimento infantil. Sem dúvida, a educação não deve ser entendida, de forma alguma, apenas como ensino, como medidas educativas criadas intencionalmente pelos pais e aplicadas à criança.

Trata-se da educação em todo o alcance e importância dessa palavra, como é entendida pela pedagogia atual.

Já citamos o postulado de Gesell, que afirma que a suprema lei genética é, aparentemente, a seguinte: qualquer tipo de desenvolvimento, na atualidade, baseia-se no desenvolvimento passado. O desenvolvimento não é uma simples função determinada inteiramente por *x* unidades do caráter hereditário mais *y* unidades do meio. Esse é um complexo histórico que reflete, em cada etapa, o passado contido nela. Em outras palavras, o dualismo artificial do meio e do caráter hereditário conduz-nos a um caminho falso; o dualismo oculta-nos o fato de que o desenvolvimento é um processo ininterrupto, autocondicionado, e não uma marionete dirigida por dois fios. Pela segunda vez, citamos esse postulado porque o consideramos vital, devido à importância que tem para a prática pedológica. Infelizmente, em nossa prática, a história do desenvolvimento da criança, em geral, é exposta precisamente do ponto de vista do falso dualismo do ambiente e do caráter hereditário; a pedologia prática raramente sabe como levar um e outro em sua unidade; e a criança, nessa imagem, é representada precisamente como uma marionete, dirigida pelo movimento de dois fios, e seu desenvolvimento desdobra-se como um drama dirigido por duas forças.

A habilidade de imaginar o caráter hereditário e o meio em sua unidade pode ser adquirida somente com a ajuda da aplicação prática, ao estudo do desenvolvimento concreto da criança, da lei que Gesell denominou lei fundamental de toda a pedologia, que é precisamente a lei que demonstra que o desenvolvimento é um processo autocondicionado, no qual as influências do ambiente e da herança são sintetizadas. Isso significa que qualquer nova etapa no desenvolvimento da criança deve ser representada pelo pedólogo como um estágio resultante, de um modo necessariamente lógico, do estágio anterior. Deve ser manifestada a lógica do automovimento no desenvolvimento da criança como um novo produto do cruzamento de *x* unidades da herança mais *y* unidades do meio. Descobrir o automovimento do processo de desenvolvimento significa compreender a lógica interna, a condicionalidade recíproca, as relações, a concatenação mútua dos diferentes fatores de unidade e a luta de opostos, originados no processo de desenvolvimento. Segundo uma definição conhecida, o desenvolvimento é a luta dos opostos. Somente esse entendimento garante a investigação verdadeiramente dialética do processo de desenvolvimento infantil.

A próxima parte de nosso esquema é a sintomatologia do desenvolvimento. Sua tarefa consiste em apresentá-lo como um estado pedológico, determinar o nível e o caráter do desenvolvimento alcançado pela criança no momento presente. Como dados auxiliares, incluem-se todas as outras informações que possam caracterizar o estado da criança e o nível de seu desenvolvimento; mas, essas informações devem ser incluídas do ponto de vista pedológico. Como exemplo desses dados, podemos citar o diagnóstico médico, as informações pedológicas sobre o desempenho acadêmico, a preparação e a educação da criança etc. Mas, o que é central é o esquema da sintomatologia, isto é, a constituição científica, a descrição e a determinação dos sintomas do desenvolvimento.

Nesse sentido, nosso trabalho prático está extraordinariamente longe do ideal. É suficiente dizer que, na habilidade de determinar fatos conhecidos e classificá-los do ponto de vista pedológico, nossa pesquisa ficou muito atrasada com relação à pesquisa clínica correspondente. Como exemplo, poderíamos mencionar vários momentos com os quais temos de nos deparar muito frequentemente na prática. Assim, no caráter da criança, constata-se a introversão. Sem realizar uma análise posterior, daqui, deduz-se ou estabelece-se a hipótese sobre o caráter esquizoide de sua personalidade. Entretanto, a análise cuidadosa, posterior, dos fatos que levaram a essa conclusão sobre a introversão da criança demonstra que essa introversão, de acordo com o grau de manifestação, não ocupa, em absoluto, um lugar transitório entre a introversão patológica com a psicose correspondente e a introversão completamente normal, que é encontrada em certas experiências da pessoa normal; isto é, a própria natureza dessa introversão não permite identificá-la com a introversão que pode ser considerada como um sintoma do estado psicopático, limítrofe entre a doença mental e a saúde. Posteriormente, pode-se estabelecer que essa introversão não é a introversão característica da estrutura psicopática da personalidade, mas, na história do desenvolvimento da criança, é totalmente explicável, motivada e diferenciada em relação aos diferentes complexos das experiências.

Dessa forma, a investigação cuidadosa dos fatos demonstra que a incapacidade de descrever, determinar e classificar o fenômeno do ponto de vista pedológico leva a designá-lo com o mesmo nome de outros fenômenos semelhantes a esses, apenas no aspecto externo; a partir daqui,

o rótulo comum, já completamente mecânico, por simples associação, desperta as lembranças sobre a psicopatia, colocando os processos de recordação e das tendências associativas no lugar dos processos de pensamento e de processamento racional dos fatos que, na realidade, devem estar em primeiro plano na investigação. Já nesse exemplo, vemos como é importante determinar o próprio fato, descrevê-lo, que grande cultura é necessária para isso, o que é necessário saber de antemão, o que precisamente deve ser observado e descrito no fato. No exemplo citado, o coletor dos fatos omitiu o mais importante: o grau de manifestação e a natureza da relação com os outros sintomas, a motivação, isto é, o lugar de determinado sintoma dentro da síndrome completa.

Porém, é ainda mais importante prestar atenção ao segundo momento relacionado à sintomatologia do desenvolvimento: precisamente, o momento da qualificação pedológica dos fenômenos e fatos observados. Em nossa prática, muitas vezes sob o aspecto de sintoma do desenvolvimento, apresenta-se, de fato, a observação usual indicada por um nome casual, que chega à folha de investigação pedológica procedente diretamente do vocabulário da pessoa que observou esse fenômeno. Como resultado, encontramos definições e generalizações, tais como a teimosia e a maldade, ignorando totalmente a natureza dos fatos que constituem a base dessa designação e sua qualificação pedológica. Entretanto, a observação mais simples mostra que o mesmo fato tem não só infinitos graus de manifestação, mas também uma importância totalmente diferente, a depender da composição da síndrome em que se encontra e de que momentos ela é formada. Em suma, frequentemente, o que é tomado, sob um nome comum, como fenômenos da mesma ordem, na realidade, ao realizar uma análise aproximada, acaba por serem dois fatos diferentes que foram confundidos ou equivocados devido a sua abordagem não científica. Se analisássemos fenômenos muito frequentes na prática da infância difícil, como o onanismo infantil, a incontinência urinária e os caprichos, veríamos que, geralmente, o pesquisador tenta em vão despir o próprio germe do fato, da camada formada por todos os tipos de designações e generalizações que o rodeiam.

Nesse sentido, como já foi dito, a clínica médica avançou muito em comparação com a pedologia. Nenhum médico satisfaz-se com a simples indicação: “o paciente tem uma erupção cutânea” ou “o paciente

tem acessos". A natureza da erupção e a natureza desses acessos requerem uma descrição científica detalhada e minuciosa, de modo que esse acesso possa ser considerado um sintoma de epilepsia ou de histeria e essa erupção possa ser considerada um sintoma de sífilis e escarlatina.

A pesquisa pedológica moderna carece, antes de tudo, dessa definição científica de sintomas e qualificação pedológica. Já apontamos o caráter mecânico, aritmético e resumido com que a psicometria moderna frequentemente recebe seus sintomas. Evidentemente, não podemos considerar os coeficientes de desenvolvimento intelectual de outra forma que não seja como um dos sintomas, mas o modo adequado de determinar esse sintoma é, em maior grau, típico da pedologia moderna. Como o leitor lembrará, esse sintoma é obtido com base na soma automática, no cálculo de uma série de eventos totalmente heterogêneos, mediante a adição e a subtração de quilogramas e quilômetros, que são tomados por unidades equivalentes e de dimensões iguais. Isso se refere não apenas ao problema da mensuração na sintomatologia pedológica, mas também, em igual medida, a qualquer definição descritivo-qualitativa de um ou outro sintoma de desenvolvimento. Alguns pedólogos falam especialmente sobre o diagnóstico sintomatológico, entendendo isso como um dos graus sucessivos pelos quais avança o desenvolvimento da metodologia do diagnóstico pedológico, assim como no campo do diagnóstico médico, cuja experiência é utilizada em um grau considerável também na pedologia. Mas, é necessário expressar que, também no diagnóstico sintomático ou empírico, a definição científica dos sintomas do desenvolvimento é extremamente pouco elaborada. Em relação ao problema da sintomatologia do desenvolvimento, levanta-se também o problema sobre a avaliação de alguns indicadores de desenvolvimento, a dedução dos índices e a comparação do estado da criança com algumas magnitudes padrão constantes. Como a pesquisa científica sobre desenvolvimento foi iniciada há relativamente pouco tempo, esse problema ainda é pouco investigado.

Na prática pedológica contemporânea, admite-se diferenciar duas direções fundamentais da pesquisa: o que Gesell chama de psicologia clínica e normativa. De nosso ponto de vista, a tarefa da psicologia normativa é puramente auxiliar. Esse é um dos problemas da sintomatologia do desenvolvimento. A tarefa do estudo científico do sintoma não é apenas sua descrição, mas também sua determinação do ponto de vista do

desvio das magnitudes constantes. Dessa forma, não apenas os dados não processados de crescimento, o peso, a circunferência torácica e outras grandezas antropométricas, mas também a dedução de índices, indicadores e outras magnitudes relativas, e a avaliação dos desvios de uma ou outra particularidade em relação à magnitude padrão, tornam-se parte da sintomatologia do desenvolvimento.

Concordamos inteiramente com Gesell, que enfatiza que há uma grande diferença entre a medição psicológica e o diagnóstico psicológico. Esclareceremos: a medida psicológica está incluída na esfera da determinação do sintoma, e o diagnóstico refere-se ao julgamento definitivo sobre o fenômeno em geral, que se manifesta nesses sintomas, não é suscetível à percepção direta e é avaliável com base no estudo, na comparação e na interpretação dos dados dos sintomas.

Existem poucos métodos de diagnóstico que atuariam automaticamente. Por exemplo, existem os exames de sangue e os cardiogramas, que fornecem uma determinação rápida e precisa da doença, mas também, no diagnóstico médico, existe a regra de que todos os dados clínicos devem ser ponderados e interpretados como um todo. Se esse é geralmente o caso no diagnóstico somático, isso também deve ser correto para o diagnóstico do desenvolvimento intelectual. Porém, a pesquisa psicométrica é apenas um dos momentos do estabelecimento dos sintomas, sem os quais o diagnóstico em si não pode ser determinado corretamente.

> A psicologia clínica é um aspecto da psicologia aplicada, que, por meio da análise, da medição e da observação, trata de fazer uma determinação correta da estrutura intelectual do sujeito. Seu objetivo é interpretar o comportamento humano e determinar seus limites e possibilidades (GESELL, 1930, p. 297-298).

No procedimento psicológico, assim que se estabelece o elemento importante do diagnóstico, a medição psicológica como tal é deixada em segundo plano. A psicometria fornece apenas um ponto de partida para a análise ou aponta o plano para moldar a imagem. Os métodos clínicos ou de diagnóstico exigem não apenas a medição exata, mas também a interpretação criativa. Por isso, o psicólogo clínico, competente, deve coletar uma grande quantidade de material de primeira mão sobre as investigações em relação aos objetos, tanto médios quanto excepcionais. Com essa experiência, ele deve elaborar ideias de trabalho que manipulará em cada caso e em cada

uma de suas particularidades. O diagnóstico psicoclínico precisa de um método relativamente normativo. O termo "normativo", nesse caso, significa aquele tipo de psicologia que elabora sistematicamente os padrões objetivos e as formulações descritivas, para a avaliação comparativa das capacidades e possibilidades intelectuais. A psicologia clínica pode ser definida como a aplicação das normas psicológicas aos casos estudados de desenvolvimento ou comportamento. O caráter normativo é a característica diferencial entre a psicologia clínica e a psiquiatria. Esse termo também enfatiza a diferença entre o procedimento puramente psicométrico e o diagnóstico diferencial comparativo.

Embora Gesell fale o tempo todo do problema do desenvolvimento intelectual, no aspecto metodológico, tudo isso pode ser estendido ao diagnóstico do desenvolvimento em geral. O objetivo de Gesell é estabelecer o diagnóstico do curso do desenvolvimento. Ele montou dez planos de desenvolvimento em uma ordem consecutiva, cada qual contendo uma média de trinta e cinco peculiaridades. Com base nessa sintomatologia do desenvolvimento intelectual na primeira idade, elaborada corretamente, pode-se estabelecer o diagnóstico do curso do desenvolvimento. Como o próprio Gesell destaca, o conceito de desenvolvimento é central porque, em igual medida, é aplicável ao desenvolvimento físico e psíquico da criança.

Gesell analisa detalhadamente alguns momentos de pesquisa clínica que não vamos examinar agora de forma pormenorizada. Ele começa pela análise da criança seguindo o curso geral da investigação e conclui com as questões que, à primeira vista, têm um significado puramente técnico, mas que, na essência, levam a um termo feliz todo o problema da sintomatologia pedológica. No que se refere ao problema das relações entre a mãe e a criança durante o experimento, ao analisar essas relações, Gesell indica que o próprio fato da variação do comportamento da criança na presença da mãe deve tornar-se um problema de pesquisa clínica. A estreita relação entre o diagnóstico do desenvolvimento e a direção dos pais serve de base para considerar as relações da mãe e da criança como parte integrante de toda a tarefa clínica.

6

Na essência, já preparamos, anteriormente, o passo para o próximo ponto de nosso esquema, o diagnóstico pedológico. Esse é um momento

central e principal, em que todos os momentos anteriores são desenvolvidos e a partir do qual todos os momentos subsequentes podem ser estruturados. No problema do diagnóstico pedológico, convergem todos os problemas da clínica pedológica. Esse é um conceito fundamental e orientador, razão pela qual é necessário compreendê-lo. O que foi expresso até agora tem tido como objetivos: delimitar rigorosamente os problemas de sintomatologia e do diagnóstico do desenvolvimento, geralmente identificados no trabalho prático; colocar os dois problemas em um relacionamento correto um em relação ao outro; demonstrar que o estabelecimento dos sintomas automaticamente nunca leva ao diagnóstico; demonstrar que o pesquisador nunca deveria admitir economias por conta de pensamentos, por causa da interpretação criativa dos sintomas.

Se recorrermos ao diagnóstico no sentido próprio dessa palavra, veremos que a prática atual distingue vários tipos de diagnóstico do desenvolvimento. Gesell nomeia o diagnóstico diferencial e descritivo. Constitui a base do diagnóstico descritivo a convicção de que o método descritivo permite evitar muitos erros das determinações psicométricas absolutas e aproveitar as vantagens do método comparativo. Expressa o autor:

> Se nosso método, à primeira vista, peca devido à indeterminação, por outro lado, distingue-se pelo caráter clínico concreto e pela clareza que acompanha as formulações descritivas e comparativas. Esperamos que o método de avaliações comparativas contribua, melhor que os resultados e cálculos automáticos, para a obtenção de conclusões clínicas bem fundamentadas. O método comparativo obriga o pesquisador a utilizar toda sua experiência anterior na solução dessa tarefa. Ele também o ajuda a sistematizar sua experiência à medida que a acumula. A metodologia tem uma propriedade geral para todos os sujeitos (normais, subnormais, acima da média, jovens e adultos) e tem um caráter comparativo [...] (GESELL, 1930, p. 340).

Faz-se a avaliação final do estado de desenvolvimento com base em uma análise cuidadosa do número e do caráter dos resultados positivos e negativos, da comparação do comportamento da criança com um ou outro esquema de desenvolvimento por idades. Porém, a avaliação final deve realizar-se não pela rota mecânica da coleta e classificação dos valores literais, mas por meio da análise e avaliação de todo o quadro do comportamento e com base no critério desenvolvido pelo pesquisador para esse nível de desenvolvimento.

Um dos perigos essenciais que ameaça o diagnóstico pedológico é o caráter extremamente comum e a indeterminação das conclusões clínicas a que se refere. Para evitar isso, Gesell exige conclusões separadamente nas quatro grandes esferas de comportamento, precisamente na esfera motora, verbal, da adaptação e da conduta social. Como já indicado, propusemos oportunamente, à criança com problemas comportamentais, um plano ainda mais diferenciado para a investigação das diferentes funções. Sem entrarmos agora nas análises de quais pontos devem ser destacados nessa pesquisa, diremos apenas que o princípio da pesquisa, especializada ao máximo, das diferentes funções é, sem dúvida, importante em alto grau.

Outro tipo de diagnóstico, o chamado diagnóstico diferencial, baseia-se no mesmo método comparativo de pesquisa. Afirma Gesell:

> Em nosso trabalho clínico, tratamos de manter a regra de realizar o maior número possível de comparações, contanto que o tempo e o lugar o permitam, e de não tirar conclusões definitivas enquanto não tenhamos obtido os dados precisos para a avaliação comparativa. É necessário reconhecer que são possíveis certos casos nos quais, inclusive, depois de fazer uma comparação, não chegamos a um acordo definitivo e só podemos formular um diagnóstico descritivo temporário. Nesses casos, a criança deve ser incluída no registro para repetir a investigação [...] (GESELL, 1930, p. 344).

Durante esse tempo, a criança ainda é observada e submetida a uma série de investigações frequentes; "[...] as pesquisas reiteradas acumulam rapidamente material; somente se requerem vários meses ou, no máximo, um ano para obter os dados complementares importantes" (GESELL, 1930, p. 344-345).

Aqui, trata-se, no mais alto grau, de um momento importante do diagnóstico pedológico, que consiste em que, diferentemente do diagnóstico médico, o pedológico não pode e não deve basear-se na pesquisa em dispensários, como forma fundamental do estudo pedológico da criança. Uma série de cortes repetidos no desenvolvimento da criança e a série de sintomas obtidos no processo vivo do desenvolvimento, geralmente, são sempre necessárias para estabelecer o diagnóstico ou para sua verificação subsequente. É por isso que o diagnóstico pedológico, como regra geral, nunca deve ser estabelecido por suposição. Ao termos a avaliação comparativa, devemos comparar os diferentes aspectos ou dados do comportamento. Dessa forma, teríamos a possibilidade de elaborar uma avaliação analítica.

> O diagnóstico de desenvolvimento não deve consistir apenas em obter uma série de dados por meio de testes e medições. O diagnóstico não é um processo de determinação numérica... A conclusão cuidadosa não será deficiente no aspecto do conteúdo, se ela está expressa nos esclarecimentos descritivos e na formulação comparativa. Os dados do teste e da medida constituem a base objetiva da avaliação comparativa. Os esquemas de desenvolvimento fornecem a medida do desenvolvimento. Porém, o diagnóstico, no verdadeiro sentido dessa palavra, deve basear-se na interpretação crítica e cuidadosa dos dados obtidos a partir de diferentes fontes (GESELL, 1930, p. 347).

Como já dissemos, embora tenha sido discutido o tempo todo o diagnóstico do desenvolvimento intelectual da criança, não obstante, a diagnose do desenvolvimento, é claro,

> [...] não se limita à medição do intelecto. Ela se fundamenta em todas as manifestações e fatos de maturidade... O quadro sintético e dinâmico das manifestações, cujo conjunto chamamos de personalidade, também está incluído no âmbito da pesquisa. Claro que não podemos medir com precisão os traços da personalidade. Com dificuldade, conseguimos inclusive determinar o que chamamos personalidade, mas, do ponto de vista do diagnóstico do desenvolvimento, devemos estudar como a personalidade é formada e desenvolvida (GESELL, 1930, p. 347-348).

> O termo *desenvolvimento* não faz diferenciações errôneas entre o desenvolvimento vegetativo, sensório-motor e psíquico. Esse termo conduz a uma concordância, no aspecto científico e prático, entre todos os critérios disponíveis de desenvolvimento... O diagnóstico idealmente completo de desenvolvimento compreende todos os fenômenos da ordem psíquica e nervosa, em relação aos sintomas anatômicos e fisiológicos do desenvolvimento... O desenvolvimento futuro da antropologia, da fisiologia e da bioquímica proporciona-nos, indubitavelmente, as normas para a avaliação mais correta do nível de desenvolvimento (GESELL, 1930, p. 365).

As outras diferenças no diagnóstico do desenvolvimento, como já exposto, estão relacionadas à diferenciação dos graus sucessivos no desenvolvimento do diagnóstico. Nevski diferencia o diagnóstico sintomático ou empírico, que se limita à constatação de certas particularidades ou sintomas, e, com base nisso, elabora diretamente as conclusões práticas. Como exemplo, ele fala sobre a admissão nas escolas para alunos com atraso mental, quando, muitas vezes, o único critério de seleção das crianças é o perfil psicológico sob o índice de capacidade de acordo com um dos métodos de teste existentes. Em outras palavras, com

base em sintomas diferentes, faz-se o diagnóstico prático do atraso mental. Entretanto, mesmo na psiquiatria clínica, a prática de diagnosticar atraso mental (oligofrenia e debilidade mental), realizada com base em pesquisa médica mais ou menos multilateral, serve, na realidade, em qualquer caso, apenas como diagnóstico sintomático, enquanto não é possível determinar as causas do atraso da criança.

Pensamos que o diagnóstico sintomático ou empírico não é um diagnóstico científico no sentido próprio da palavra. Seu erro não reside apenas no fato de que ele não estabelece as causas, mas também em outra questão. O problema é que muitos diagnósticos clínicos realmente científicos não determinam as causas, mas, no entanto, são diagnósticos científicos. Isso se refere às doenças cujas causas desconhecemos (o câncer, a esquizofrenia).

Nesse sentido, o diagnóstico psiquiátrico de oligofrenia será um diagnóstico científico, mesmo que se possa determinar de imediato a causa da oligofrenia e esclarecer se é resultado de doença endócrina, ou se está relacionada à lesão intrauterina do embrião, ou se apareceu como resultado de degeneração alcoólica.

Obviamente, a essência do problema não se encontra nas causas. O diagnóstico científico pode ser estabelecido mesmo quando as causas desse processo, que é determinado no diagnóstico, ainda sejam desconhecidas. A essência do problema reside no fato de que, ao fazer o diagnóstico científico, encontramos certo processo que constitui a base desses sintomas, com base nos sintomas conhecidos que deles procedem. Portanto, quando Kraepelin estabeleceu o conceito de oligofrenia, indicou a mesma essência do processo que constitui a base dos sintomas nos quais se manifesta. O pesquisador a definiu como um atraso do desenvolvimento psíquico, e essa é a base para um diagnóstico verdadeiramente científico. A tentativa de ver o diagnóstico no estabelecimento de uma série de sintomas ou dados coletados constitui um erro. As deficiências práticas desse diagnóstico são tão claras e condicionadas pelo próprio erro na abordagem do problema que não é necessário analisá-las em detalhe. Nevski, com toda a razão, compara esse tipo de diagnóstico de desenvolvimento com os diagnósticos estabelecidos pela medicina empírica primitiva, ao constatar a tosse ou a anemia do paciente e tomar esses sintomas pela própria essência da doença.

O segundo grau no desenvolvimento do diagnóstico leva-nos ao diagnóstico etiológico ou causal. Nevski vê suas particularidades no fato de que o diagnóstico é feito levando em conta os fatores fundamentais, com base na descoberta das causas, com base no que consideramos não apenas a presença de certos sintomas, mas também das causas que os provocam. Prestando atenção à incomum complexidade existente no entrelaçamento dos diferentes fatores e no caráter geral de sua ação, a característica pedológica e o diagnóstico pedológico não devem simplesmente constatar uns ou outros estados estáticos, mas também descobrir determinado processo dinâmico.

Mais uma vez, apreciamos a deficiente diferenciação do processo que deve ser descoberto no diagnóstico. Anteriormente, esclarecemos que o estado estático é um problema de sintomatologia e não do diagnóstico do desenvolvimento, e também que o processo dinâmico da variação dos sintomas ainda não constitui o diagnóstico do desenvolvimento no sentido próprio da palavra. Somente a determinação do processo de desenvolvimento que se manifesta nos sintomas característicos pode ser a base real do diagnóstico pedológico. Os erros do diagnóstico etiológico geralmente resultam de duas fontes. Em primeiro lugar, como já assinalamos, a análise etiológica é frequentemente entendida de maneira extraordinariamente simplificada: indicam-se as causas mais distantes das fórmulas gerais e de pouco conteúdo, fazendo predominar os fatores biológicos ou sociais etc. Em segundo lugar, a fonte dos erros é a falta de conhecimento de uma série de causas, particularmente das causas mais próximas que determinam o fenômeno, e a indicação de causas remotas que não determinam diretamente esse fenômeno, mas que o determinam apenas no final. Devido à complexidade excepcional da análise causal, consideramos necessário separá-la no esquema, como um ponto especial, e analisá-la posteriormente. Para o momento, diremos que a tentativa de alguns autores de vincular diretamente o quadro do complexo de sintomas com a análise etiológica, deixando de lado o diagnóstico, inevitavelmente leva ao desaparecimento do ponto central, principal e determinante de toda a pesquisa pedológica.

O terceiro grau no desenvolvimento do diagnóstico foi definido por Nevski como o diagnóstico tipológico. Ao ter como objetivo descobrir as vias pelas quais o desenvolvimento avançará no futuro, devemos tratar

de determinar um ou outro tipo de desenvolvimento, uma ou outra maneira pela qual esse desenvolvimento deve avançar. O processo de desenvolvimento sempre ocorre em algum plano e realiza-se de acordo com algum tipo; em outras palavras, toda a diversidade de situações individuais pode ser reduzida a certo número de situações-padrão e, dessa forma, nosso diagnóstico consistirá na determinação do tipo de personalidade infantil no sentido dinâmico desse conceito.

Aqui, um momento excepcionalmente importante foi apontado pela referência ao problema tipológico, que tem sido diminuído. Geralmente, entendemos essas questões como um problema constitucional ou, em todo caso, diferencial-pedológico. Nesse caso, preferimos falar sobre a clínica pedológica do desenvolvimento infantil em geral, e sobre a clínica pedológica de infância difícil em particular, como bases científicas do diagnóstico pedológico. Isso significa, como esclarecemos antes, que, quando falamos sobre a tarefa (semelhante à tarefa de Kraepelin na psiquiatria) que atualmente está sendo considerada para a pesquisa pedológica, estamos falando não de destacar várias formas típicas de desenvolvimento por meio da dedução e de estabelecer esse tipo de diagnóstico tipológico, mas de destacar o aspecto clínico e descrever as formas fundamentais do processo de desenvolvimento infantil e da formulação do problema de conduta da criança, com base na qual somente pode ser feito um diagnóstico pedológico específico. Com o fim de estabelecer o diagnóstico da epilepsia ou da esquizofrenia, é necessário contar com o próprio conceito de epilepsia ou de esquizofrenia, e a maior dificuldade na via do diagnóstico pedológico é a falta de semelhantes conceitos. Nisso consiste o problema de Kraepelin na pedologia. Criar a clínica do desenvolvimento infantil e dos problemas do comportamento infantil significa criar um sistema de conceitos que reflitam os processos objetivos reais do desenvolvimento infantil e a formação do problema do comportamento, sobre cuja base somente é possível o diagnóstico científico do desenvolvimento, porque a peculiaridade desse método de pensamento científico e da pesquisa que aplicamos no diagnóstico consiste em que estudemos um fenômeno concreto do ponto de vista da determinação de seu pertencimento a um ou outro quadro clínico de desenvolvimento.

É por isso que nem toda pesquisa pode ser considerada uma investigação diagnóstica. A pesquisa diagnóstica pressupõe um sistema de

conceitos estabelecidos, com cuja ajuda determina-se o próprio diagnóstico, por meio do qual um fenômeno particular é incluído no conceito geral de epilepsia, de esquizofrenia etc. Seria incorreto dizer que a pedologia não possui em absoluto um sistema de conceitos. Porém, esse sistema tem sido extraordinariamente pouco desenvolvido, e isso deve-se ao fato de que a pedologia menosprezou, nos últimos tempos, as questões do diagnóstico prático. Portanto, entre o que ela sabia e o que ela poderia fazer em todas as esferas, produziu-se uma enorme ruptura, uma enorme divergência. Se a pedologia tivesse mobilizado realmente tudo o que sabe sobre o desenvolvimento infantil e o tivesse aplicado ao problema do diagnóstico prático, agora, já disporia de certo sistema de conceitos, sem dúvida, ainda pouco elaborado, que deveria constituir a base do diagnóstico científico. Embora os primeiros diagnósticos pedológicos sejam descritivos, estejam repletos de postulados não estabelecidos e com deficientes precisão e determinação, ainda que eles tenham aspectos duvidosos, mas, se, ao mesmo tempo, estiverem desde o início corretamente posicionados do ponto de vista científico e metodológico, serão diagnósticos no verdadeiro sentido da palavra.

O próximo momento do esquema de pesquisa pedológica é a descoberta das causas que não apenas determinam finalmente dado fenômeno, mas o determinam da maneira mais aproximada. Antes, falamos bem detalhadamente sobre os erros aqui cometidos e, portanto, não há necessidade de fazer a análise desse ponto; basta dizer que o problema central da análise etiológica é a descoberta do mecanismo de formação do sintoma: como ele se desenvolveu, por qual mecanismo ele surgiu e estabeleceu-se, de que modo esse sintoma é causalmente condicionado. O desenvolvimento da investigação aparentemente descreve um círculo que começa pela determinação dos sintomas, depois passa desses sintomas para o processo que está em seu centro, em sua base, e leva-nos ao diagnóstico; na continuidade, deve levar-nos novamente do diagnóstico ao sintoma, mas já descobrindo a motivação causal e a origem desses sintomas. Se nosso diagnóstico é justo, deve demonstrar sua veracidade mediante a revelação do mecanismo da formação do sintoma; deve fazer-nos compreender o quadro externo das manifestações em que o processo em questão do desenvolvimento torna-se claro. E, se o diagnóstico deve sempre levar em conta a estrutura complexa da personalidade, sobre a qual também falamos anteriormente, e determinar sua estrutura e dinâmica, a análise etiológica

deve nos mostrar o mecanismo da conexão dinâmica das síndromes em que se manifestam essa estrutura complexa e a dinâmica da personalidade.

Anteriormente, quando falamos sobre o ambiente e o caráter hereditário, assinalamos até que ponto a simples observação de alguns momentos da esfera de ação desses fatores fica muito distante da análise causal do caráter hereditário ou do ambiente. Também falamos sobre o fato de que a análise etiológica deve sempre mostrar como determinada etapa do desenvolvimento está condicionada pelo próprio movimento do todo, pela lógica interna do próprio processo de desenvolvimento; como esse estágio resulta inevitavelmente do estágio anterior de desenvolvimento e não se forma como uma soma mecânica das influências do ambiente e da herança, novas em cada estágio. Elevar a análise etiológica do desenvolvimento a um nível verdadeiramente científico significa, em primeiro lugar, buscar as causas dos fenômenos que nos interessam no processo de desenvolvimento, descobrindo sua lógica interna, seu movimento próprio.

Nos dois momentos seguintes que concluem nosso esquema, deter-nos-emos pouco, já que sua compreensão é propiciada por tudo o que foi exposto anteriormente. O quinto momento é o prognóstico, a habilidade para prever o caminho e o caráter do desenvolvimento infantil, com base em todos os estágios passados da investigação até o momento. É necessário salientar uma vez mais o caráter deplorável que tem geralmente o estabelecimento do prognóstico na pesquisa pedológica. A falta de riqueza de conteúdo, a redução a fórmulas gerais, o uso de duas ou três fórmulas triviais e o caráter abstrato, é isso o que geralmente distingue esse prognóstico. Entretanto, a totalidade do processo de desenvolvimento, como refletida no diagnóstico, com toda a complexidade da estrutura e da dinâmica de personalidade da criança que foi captada no diagnóstico, deverá ser o conteúdo do prognóstico. O conteúdo do prognóstico é o mesmo do diagnóstico, mas o primeiro baseia-se na capacidade de compreender tanto a lógica interna do processo de autodesenvolvimento que, com base no passado e no presente, traça o caminho do desenvolvimento infantil, como todas as outras condições que são conservadas na forma anterior. Em particular, a divisão do prognóstico em diferentes períodos é o momento essencial. O pedólogo deve saber prever o que acontecerá com o processo de desenvolvimento depois de um ano, como se desenvolverá o próximo estágio de idade (por exemplo, idade escolar no pré-escolar ou a puberdade no escolar), qual será o resultado final do processo de desenvolvimento; finalmente, como será a personalidade

madura, na medida em que pode ser julgada pelo momento presente. O prognóstico, mais que em qualquer outro momento de nosso esquema, requer observações prolongadas e frequentes, ou seja, os dados que se acumulam no processo de investigação dinâmica.

Finalmente, o sexto e último momento é a determinação pedagógica ou terapêutica, para a qual se realiza a pesquisa pedológica, mas essa determinação é geralmente extremamente pobre, carente de riqueza de conteúdo, abstrata, pois, como expressou-se anteriormente, a pesquisa muitas vezes devolve ao pedagogo o mesmo que recebeu dele. É por isso que essas fórmulas estereotipadas de recomendações pedagógicas, como a abordagem individual ou a incorporação ao coletivo, definitivamente, não dizem nada ao pedagogo, já que, em primeiro lugar, eles não indicam o modo como isso é feito e, em segundo lugar, não dizem nada sobre o conteúdo concreto que deve ser aplicado à abordagem individual e à incorporação ao coletivo. A recomendação pedagógica, para ser extraída da pesquisa científica e construir por si própria a parte prática mais importante, que somente sozinha pode demonstrar a veracidade da pesquisa em geral, deve ser concreta, rica em conteúdo, fornecer indicações precisas e totalmente determinadas e claras no que diz respeito às medidas que devem ser aplicadas à criança, e os fenômenos que devem ser eliminados na criança com essas medidas.

Como assinalamos, a pobreza de nossa pedagogia terapêutica e, em particular, da pedagogia prática em geral, em sua aplicação à criança anormal, consiste em que, com base na pesquisa pedológica, nunca foram criados e desenvolvidos procedimentos e meios especiais de influência pedagógica, que podem ser organizados com base apenas no entendimento científico da criança. A recomendação fornece o critério da prática em toda pesquisa pedológica; é seu objetivo final e transmite o significado para toda a investigação. Estamos convencidos de que "o cultivo" verdadeiro das recomendações pedagógicas que resultam do valioso estudo, rico em conteúdo, científico e clínico da criança leva ao florescimento sem precedentes de toda a pedagogia terapêutica, de todo o sistema de medidas pedagógicas individuais. O pedagogo, depois de receber a recomendação, deve saber contra o que precisamente ele deve lutar no desenvolvimento da criança, que meios são usados para isso e que efeito eles devem produzir. Somente conhecendo tudo isso, ele saberá como valorizar o resultado de sua influência. Caso contrário, a recomendação pedagógica, devido a sua indeterminação, competirá por muito tempo com o prognóstico pedológico.

A comprovação experimental dos novos métodos para ensinar crianças surdas a falar

Teses[163]

1. A tarefa de ensinar as crianças surdas a falar sofre atualmente uma crise conhecida em todo o mundo. Nos diferentes países, busca-se esforçadamente o melhor método; na atualidade, não existe um sistema único, solidamente fundamentado do ponto de vista científico e reconhecido por todos. A insatisfação com os métodos anteriores, particularmente com os métodos analíticos e alemães, expressa isso com maior clareza. Tudo encontra-se em busca. Nessa situação, temos de estabelecer a pesquisa.

2. A situação da escola russa é pior que a dos demais países. Não temos quase nenhuma escola em que algum sistema mantenha-se até o final, salvo duas ou três grandes escolas de capitais. Iniciaram-se os esforços de criação local. Cada professor que reflete converte-se inevitavelmente em um reformador. À parte da debilidade geral (administrativo-econômica e pedagógica) de nossa escola, a falta de quadros especialistas, preparados suficientemente, mediante os quais se pudesse realizar uma reforma, impede a realização decisiva de inovações. Não existe um conjunto de quadros superiores (grandes cientistas ou teóricos), nem médios (metodólogos, professores do centro de ensino superior, diretores de escolas), nem inferiores (professor popular). Essa é a situação.

3. O que nos pressiona a realizar o experimento, o que o faz vitalmente necessário e urgente e não permite ocupar-se em primeiro lugar da consolidação geral da escola, deixando em segundo lugar as questões especiais para serem estudadas com mais lentidão? Para isso, há uma causa principal. O ensino da linguagem aos surdos é o problema central e fundamental de sua educação social. Sem dar-lhes outra solução, não podemos empreender a reorganização de toda a escola sob novos princípios. O novo regime da escola e o novo sistema de ensinar a linguagem podem

[163] Teses elaboradas por Vigotski para a exposição apresentada no Conselho Pedagógico do Conselho Estatal Científico (CEC), sobre as questões da educação das crianças cegas, surdas e com atraso mental, em 25 de maio de 1925. Publicadas pela primeira vez.

formar-se apenas de um modo paralelo, desenvolvendo-se organicamente a partir das mesmas ideias. Com o método atual, é impossível a educação social, porque, sem a linguagem, não se pode realizá-la, e a linguagem (oral e mímica) que a escola ensina às crianças é, na realidade, uma linguagem a-social. Por isso, há que se começar pela linguagem.

4. Em que consistem as deficiências do antigo sistema? O aluno tem de realizar um trabalho "forçado" para passar pelo curso completo de aprendizagem da linguagem. Sua linguagem não consegue acompanhar seu desenvolvimento. Ele adquire não a linguagem, mas somente a pronúncia; na criança, forma-se não a linguagem, mas apenas sua articulação. E a criança cria, inevitavelmente, sua linguagem mímica. Na realidade, todos os surdos falam com ajuda da mímica, cujo resultado é o afastamento da linguagem oral. Isso não proporciona nada a eles, praticamente não contribui com seu desenvolvimento e formação, não é um meio de acumular experiência social e de participar na vida social. Além disso, a linguagem oral contradiz os postulados fundamentais da psicologia da linguagem. Apenas trata de fazer a palavra com sons, e a frase, com palavras. Desse modo, no aspecto psicológico e pedagógico, carece de fundamento; no social, é infrutífero; no prático e na vida, quase não tem valor.

5. Em que consiste a essência da reforma? Se examinadas mais profundamente, as deficiências do antigo sistema não se encontram nos erros dos métodos especiais utilizados por seus criadores, que foram eminentes psicólogos e bons pedagogos a sua maneira. Para sua época e para sua teoria de educação, esse era um sistema sem deficiências. Levava os alunos a serem obedientes, infundia-lhes sua ideia moralista religiosa a respeito de seu defeito; oferecia-lhes a linguagem para a compreensão do sermão religioso, do idioma oficial estatal e do círculo de relações das instituições inválido-filantrópicas nas quais foram colocados. Considerava-se que a criança devia compreender o idioma da igreja, conhecer o que é um juízo, aprender a respeitar a sociedade por seu benefício e, então, compreenderia sua posição. Isso era o que se exigia do ensino da linguagem oral.

Nenhum sistema especial pode ser compreendido de outro modo que não seja no plano geral das ideias sociopedagógicas e das relações de sua época e em relação com essas. A escola determina o sistema. Daqui se deduz que a essência da reforma está predeterminada pela estrutura geral de nossa escola e de nenhum modo pode ser reduzida apenas à reforma do

método especial. O problema da linguagem das crianças surdas não será solucionado pela metodologia especial, mas pela reestruturação geral da escola sobre os princípios da educação social.

A linguagem da criança surda surge quando se tem necessidade dela, quando a linguagem serve a toda experiência e a toda a vida do escolar, e, para isso, é necessária a reorganização de toda sua vida, e não uma reforma de método. A educação social amplamente desenvolvida é a base necessária para a solução do problema sobre a linguagem.

6. Qual é o papel da metodologia especial? O ponto de vista exposto não nega, de modo algum, a importância e o valor da metodologia especial para ensinar a falar. Pelo contrário, somente com essa perspectiva do problema, ela adquire uma importância de princípio, e não apenas técnica. O novo regime da escola não deve apenas criar sua técnica de ensino da linguagem. A avaliação dessa técnica sempre deve ser, a princípio, pedagógica e social-metodológica. Aqui, é impossível uma coisa sem a outra: sem a base social na educação, nenhuma técnica inculcará a linguagem ao surdo; sem a técnica no ensino da linguagem, é impossível a educação social das crianças. A técnica é o instrumento da educação social e deve ser avaliada desse ponto de vista.

7. De acordo com os motivos indicados anteriormente e tendo em conta a complexidade da situação em que iniciamos o experimento, não podemos realizá-lo amplamente. Devemos limitá-lo a algumas escolas ou até mesmo a algumas aulas. Todo o experimento tem uma finalidade: provar as qualidades dos diversos sistemas e o grau de sua utilidade e correspondência com o plano geral de nossa educação. Não podemos esperar os resultados da pesquisa europeia ocidental ou norte-americana e utilizar as recomendações já preparadas, porque, nesses lugares, o experimento realiza-se em um plano diferente; a princípio, em uma escola diferente. O que esperamos do experimento? As indicações da técnica de ensino que permitirá, da forma mais conveniente e fácil, fazer a criança falar e dominar a linguagem. A luta pela frase completa, pela palavra, é a luta contra "a fórmula" fônica cunhada da linguagem; a luta pela unidade da linguagem oral é a luta contra o linguajar da mímica; a luta pela estimulação natural do desenvolvimento da linguagem na vida é a luta contra a assimilação morta nas aulas. Essa é a direção de nossas buscas.

8. O conteúdo do experimento. É necessário submeter à comprovação experimental os sistemas sintéticos modernos mais interessantes do ensino

da linguagem. Nos próximos três anos, deve-se desenvolver a comprovação experimental dos métodos de Malish, Forchhammer e Sokolianski.

9. Ordem de realização do experimento. Antes de tudo, o experimento deve passar pela fase de preparação de laboratório, sendo preciso encomendá-la indispensavelmente a uma pessoa, deixando isso sob sua responsabilidade. A preparação deve manifestar-se: a) na adaptação precisa do sistema ao idioma russo; b) na elaboração de um plano de ensino para três anos; c) na formulação dos procedimentos metodológicos e técnicos do ensino; d) na preparação dos professores que empreenderão a realização do experimento; e) e na organização de todos os meios auxiliares, dos materiais e manuais.

10. Seis grupos devem ser submetidos ao experimento da pesquisa: dois grupos para cada método. Esses seis grupos devem estar constituídos por crianças que já passaram pela educação infantil, pela fase do balbucio oral e pela linguagem inicial das crianças; em qualquer caso, nesses grupos, não se pode incluir crianças que já estão estudando na escola. É mais correto converter uma escola por três anos em uma escola experimental e abrir o círculo infantil e seis cursos de primeiro grau junto a ela. Se não se consegue organizar a escola experimental, pode-se escolher, para o experimento, três escolas regionais fortes. Seria extraordinariamente positivo isolar as crianças das pessoas que utilizam a mímica.

11. Experimento de controle. Ao mesmo tempo, em outras escolas, devem ser organizados grupos de controle com crianças aproximadamente similares quanto à idade, preparação e estado de saúde, que tiveram passado o curso do ensino da linguagem pelo método tradicional, e onde trabalhariam professores que tiveram iguais conhecimentos e possibilidades.

12. A avaliação dos resultados do experimento deve ser realizada anualmente. Na escola, deve funcionar, de forma permanente, uma comissão metodológica que conduza cuidadosamente o controle do experimento. Seria conveniente manter, com precisão, um diário do trabalho escolar. A avaliação geral deve realizar-se com base: a) em provas materiais do grau de desenvolvimento da linguagem das crianças; b) no papel social da linguagem em sua vida; c) na perda de tempo e no emprego de trabalho no ensino.

13. Ao confeccionar o plano, é necessário: a) organizar a biblioteca sobre a questão da linguagem nas crianças surdas; b) vincular-se com os

autores dos métodos, com a Ucrânia, Dinamarca, Alemanha e outros países; c) e garantir os recursos materiais para a realização do experimento.

14. O experimento não pode realizar-se nas condições habituais da escola anterior. Todo o sistema de educação deve ser adaptado ao experimento.

15. A organização do trabalho científico de defectologia e a preparação de quadros de especialistas é uma questão decisiva no experimento, assim como, em geral, na atividade da educação das crianças surdas na RSFSR. O mais correto seria organizar escolas experimentais adjuntas aos correspondentes centros de ensino superior, que tenham um departamento de Defectologia. De modo algum, pode-se considerar satisfatória a organização de investigação científica que quase não se realiza nos centros de ensino superior, bem como o ensino nas disciplinas correspondentes. Somente a criação do centro científico para o trabalho com surdos e somente a reforma da disciplina de surdopedagogia e a organização do trabalho de investigação podem nutrir a pesquisa que empreendemos. De outro modo, a pesquisa degenerará inevitavelmente em um trabalho desorganizado e estará condenada a ser totalmente infrutífera.

Os métodos de estudo da criança com atraso mental

Teses da comunicação[164]

1. Os métodos tradicionais de investigação, como a escala de Binet, o perfil de Rossolimo etc., fundamentam-se em uma concepção puramente *quantitativa* do desenvolvimento infantil, limitando-se, na realidade, à descrição *negativa* da criança. Ambas as características desses métodos respondem à tarefa puramente negativa de excluir da escola geral as crianças que não estão aptas para ela. Esses métodos, ao não permitirem uma caracterização *positiva* da criança de determinado tipo e a apreensão de sua peculiaridade *qualitativa*, contradizem diretamente tanto os pontos de vista científicos atuais sobre o processo do desenvolvimento infantil como as exigências da Educação Especial da criança anormal.

2. As ideias científicas atuais sobre o desenvolvimento da criança seguem *duas direções* opostas no aspecto externo, mas condicionadas

[164] Teses da comunicação apresentada na I Conferência Nacional das escolas auxiliares, realizada em 1928. Publicadas pela primeira vez.

reciprocamente no aspecto interno: por um lado, a direção da *divisão* das funções psicológicas e o esclarecimento de sua peculiaridade qualitativa e da *relativa* independência do desenvolvimento (a teoria da capacidade motora, da capacidade prática etc.); por outro lado, a direção da *união dinâmica* dessas funções, da revelação da integridade da personalidade infantil e da clareza a respeito dos complexos vínculos estruturais e funcionais existentes entre o desenvolvimento dos diferentes aspectos da personalidade.

3. O sistema de investigação que tem como tarefa a caracterização positiva da criança, e que pode ser a base do plano educativo, fundamenta-se nesses postulados e em três princípios: 1) no princípio da *divisão da obtenção* dos fatos e de *sua interpretação*; 2) no princípio da especialização *máxima dos métodos de investigação das diferentes funções*; 3) e no princípio da *interpretação dinâmica e tipológica* dos dados obtidos durante a pesquisa com o fim de efetuar o diagnóstico.

Anomalias do desenvolvimento cultural da criança[165]

No processo do desenvolvimento cultural, a criança assimila não apenas o conteúdo da experiência cultural, mas também os procedimentos da conduta cultural e do pensamento; domina os meios culturais particulares criados pela humanidade no processo do desenvolvimento histórico, como, por exemplo, o idioma, os símbolos aritméticos etc. A criança aprende a utilizar, de forma funcional, signos conhecidos como meios para a realização de uma ou outra operação psicológica. Desse modo, as formas elementares primitivas da conduta convertem-se em atos e processos culturais indiretos.

Com base nas pesquisas atuais, pode-se estabelecer que o desenvolvimento cultural das funções psicológicas superiores passa por quatro fases fundamentais. A primeira fase é a das formas culturais, primitivas, naturais ou mais primitivas da conduta (a realização de operações aritméticas por um selvagem ou por uma criança mediante a percepção direta da quantidade). A segunda fase é a chamada psicologia ingênua, quando a criança acumula certa experiência com respeito a bons hábitos de conduta ou conduta cultural, mas não sabe utilizar esses meios. Na terceira fase, a dos atos mediatizados externamente, a criança

[165] Resumo do conteúdo da apresentação para a sessão do Departamento de Defectologia do Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou, em 28 de abril de 1928. Foi publicado na revista *Vaprosi Defektologuii*, 1929 (edição de 1930), v. 2, n. 8

já sabe utilizar corretamente os signos externos para realizar uma ou outra operação (contar com os dedos etc.). Por último, a quarta fase caracteriza-se pelo fato de que o signo externo é substituído pelo interno e converte-se em um ato mediatizado internamente (contar mentalmente).

As anomalias do desenvolvimento cultural da criança com atraso mental e com defeito físico consistem em que essa criança detém-se ou atrasa-se em um tempo mais prolongado que a criança normal em uma das fases enumeradas do desenvolvimento cultural.

Do artigo "Resultados do Congresso"[166]

O problema das crianças com defeito e com transtornos de conduta tem ocupado um lugar importante no trabalho do Congresso. O Congresso constatou, com base nos materiais apresentados, que o trabalho pedagógico com as crianças com transtornos de conduta, desenvolvido na década passada, e o estudo pedagógico das crianças demonstram que o novo ponto de vista sobre a origem e a natureza dos transtornos de condutas nas crianças é correto e benéfico. Esse ponto de vista consequente no aspecto marxista considera as crianças abandonadas e as crianças com transtornos de conduta como o resultado dos fatores socioeconômicos em primeiro lugar, à exceção de um percentual de casos de deficiência biológica, que foi a causa da "dificuldade" das crianças no aspecto pedagógico, assim como das formas mistas. Uma série de pesquisas valiosas dos fatores socioeconômicos dos transtornos de conduta demonstrou que, em um número considerável de casos, precisamente essas condições são a causa fundamental da "dificuldade" infantil e que, com a eliminação da fonte indicada, eliminam-se as próprias dificuldades. As pesquisas descobriram as amplas possibilidades da reeducação e da influência pedagógica sobre a criança com transtornos de conduta e têm sido a base de toda a prática educativa. As investigações biológicas, por sua vez, proporcionaram um valioso material para o trabalho com os tipos de transtorno da conduta das crianças que tiveram uma insuficiente base biológica.

Devido às condições objetivas, a psicologia da infância difícil tem acumulado seu próprio material, que não é suficientemente amplo,

[166] O artigo foi elaborado sobre os resultados do I Congresso Pedológico realizado em Moscou (de 27 de dezembro de 1927 a 4 de janeiro de 1928). Foi publicado na revista *Narodnoie prosvie schenie*, 1928, n. 2.

compilado e processado sob um novo ponto de vista, e a pedagogia tem de apoiar-se apenas nos postulados e métodos psicológicos gerais. O avanço sucessivo nessa área, o estabelecimento sério do trabalho de pesquisa científica e a criação de uma metodologia profunda para a investigação da criança difícil e das raízes sociais de sua "dificuldade" são as tarefas prioritárias indicadas pelo Congresso. O Congresso apontou uma série de problemas concretos que requerem a elaboração no aspecto científico. Assim o são os problemas da criança com transtornos de conduta e do trabalho com elas dentro dos limites da escola comum, do trabalho e da organização do coletivo das instituições para as crianças com transtorno de conduta, e as metodologias de estudo da criança difícil.

Na esfera da psicologia do atraso mental e do defeito físico, na última década, desenvolveu-se um amplo trabalho científico e prático. A verificação de princípio dos problemas fundamentais dessa esfera tem contraposto à interpretação biológica estreita, anterior do defeito, o princípio da condicionalidade sociobiológica de todo o desenvolvimento da criança com atraso mental e com defeito físico.

Graças ao trabalho realizado, nossa escola especial conseguiu elevar-se, segundo a opinião dos especialistas dessa área, a níveis que não se imaginavam antes da Revolução. Os resultados do estudo dos problemas psicológicos do atraso mental e do defeito físico, nesse ponto de vista, proporcionaram uma base para revisão radical da prática pedagógica na escola especial. Foram descartados o isolamento da vida circundante e a orientação de todo o trabalho pedagógico direcionado pelo defeito que tiveram lugar na escola especial pré-revolucionária. A escola especial tomou o rumo da pedagogia soviética e tem se organizado sobre a base dos princípios gerais da educação especial. Essa escola apoia-se no trabalho pioneiro (*pioneril*) especial e na preparação laboral.

Entretanto, aqui, como em todas as demais áreas, o Congresso presta atenção e concede maior importância, em seus acordos, não aos resultados, mas às perspectivas, mais para o futuro que ao passado, mais ao que há por fazer e não ao que se tem feito. As questões da profilaxia dos transtornos de conduta, quer dizer, sua prevenção e o saneamento pedagógico de todo o trabalho educativo, da situação e do modo de vida que rodeiam as crianças; as questões da assistência médica preventiva para as crianças com atraso mental e com defeitos físicos; o estabelecimento

dos princípios e dos métodos de estandardização e diagnóstico da infância difícil; a incorporação de psicólogos especializados no trabalho das grandes instituições de educação para crianças difíceis; a fundamentação psicológica da prática pedagógica e pedagógico-terapêutica da educação da criança difícil; essas são as tarefas para o futuro, estabelecidas pelo Congresso para nossa psicologia. Em comparação com a importância dessas tarefas, o que se alcançou parece um pequeno trecho do caminho, cuja etapa mais difícil encontra-se no futuro. Mas, em nosso trabalho psicológico, como foi avaliado no Congresso, todo o passado tem importância apenas de aproximação com o enorme futuro.

A duração da infância da criança com atraso mental[167]

O problema da estrutura e função da infância da criança normal e anormal está relacionado com a duração da infância e de suas diferentes fases. A duração da infância depende, no que é fundamental, da complexidade do organismo e de sua conduta, assim como da complexidade e variabilidade do ambiente. Os sintomas fundamentais da infância são o desenvolvimento e a plasticidade. Existem fundamentos científicos para supor o que afirmou Murashev, com base em suas próprias investigações, sobre a infância da criança com atraso mental estar diminuída, e não estendida, em comparação com a infância da criança normal. As conclusões pedagógicas dessa suposição, se justificada, estariam expressas, antes de tudo, na luta por uma infância mais prolongada da criança com atraso mental e na revisão do princípio tradicional de um tratamento abaixo das possibilidades dessa criança, atendendo à idade. No aspecto teórico, essa suposição conduziria à alteração da compreensão do atraso mental: a criança com atraso mental se apresentaria como uma criança não apenas atrasada, mas também como uma criança que se desenvolve aceleradamente dentro dos limites de seu tipo.

[167] Resumo do conteúdo da comunicação na sessão do Departamento de Defectologia do Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou, de 18 de dezembro de 1928. Foi publicado na revista *Vaprosi Defektologuii*, 1929 (edição de 1930), v. 2, n. 8.

O problema do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda

Teses da comunicação[168]

1. A reestruturação revolucionária da escola para crianças surdas tem exigido a revisão teórica e prática do problema do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda. A prática tem justificado os princípios fundamentais em que se baseia essa revisão.

2. O desenvolvimento sucessivo da surdopedagogia e sua aproximação com a escola geral fazem necessária a nova revisão do mesmo problema no aspecto prático e teórico, já que as exigências estabelecidas para a educação no que se refere ao ensino da linguagem para criança surda *não têm sido cumpridas* na presente situação.

3. A nova revisão exige de nós o reconhecimento de que o problema do ensino da linguagem para a criança surda, apesar de todos os êxitos da surdopedagogia teórico e prática, não pode ser considerado solucionado na parte principal, que se refere à relação entre a educação geral e a linguagem da criança surda.

4. Em relação a isso, surge a necessidade de revisar a relação teórica e prática tradicional com os diferentes tipos de linguagem da criança surda e, em primeiro lugar, com *a mímica e a linguagem escrita*.

5. As pesquisas psicológicas (experimentais e clínicas) demonstram que a *poliglotia* (o domínio de diferentes formas de linguagem), no estado atual da surdopedagogia, é a via mais benéfica e inevitável do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda.

6. Em relação a isso, deve ser alterado, de forma radical, o ponto de vista tradicional sobre a concorrência e a inibição recíproca das diversas formas de linguagem, do desenvolvimento da criança surda, e estabelecido, nos aspectos teórico e prático, o problema acerca de sua colaboração e de sua implicação estrutural nos diferentes níveis do ensino.

7. Este último exige, por sua vez, o enfoque complexo e diferenciado do desenvolvimento da linguagem e da educação da criança surda.

8. A avançada experiência dos pedagogos europeus e norte-americanos (em particular, a experiência escandinava e a norte-americana)

[168] Teses da comunicação para a II Conferência Nacional dos trabalhadores das escolas para crianças e adolescentes surdos, que se realizou em 1930. Publicadas pela primeira vez.

evidencia a possibilidade de realizar tanto a complementação das diferentes formas de linguagem como um enfoque diferenciado do ensino da linguagem à criança surda.

9. Tudo isso, em conjunto, estabelece uma série de problemas e demandas para a surdopedagogia teórica e prática que, no todo, podem ser solucionados não no plano da metodologia particular, mas no plano da metodologia do ensino da linguagem com qualidade de condições indispensáveis para solução da elaboração da pedologia da criança surda.

10. Apenas o estudo profundo das leis do desenvolvimento da linguagem e a reforma radical do método de ensino da linguagem podem levar nossa escola a vencer, de um modo real e não aparente, a mudez.

O desenvolvimento cultural da criança anormal e da criança com transtorno de conduta

Teses da comunicação[169]

1. O desenvolvimento cultural da criança abarca não apenas os processos da formação das funções intelectuais superiores, mas também o desenvolvimento das formações caracterológicas superiores.

2. Os desvios e atrasos no desenvolvimento do intelecto e do caráter na criança normal e difícil de educar, como regra geral, sempre estão relacionados com a falta de desenvolvimento cultural de cada um dos aspectos da personalidade, ou da personalidade em geral (o primitivismo, no caso da oligofrenia, e os mecanismos e hipobúlicos, no caso da histeria).

3. O estabelecimento metodológico correto do problema da correlação dos desvios primários e secundários e dos atrasos no desenvolvimento da criança anormal e difícil de educar proporcionam a chave para a metodologia da pesquisa e para a metodologia da educação social dessa criança.

4. O estudo das complicações secundárias no desenvolvimento da criança normal e difícil de educar (a insuficiência do desenvolvimento cultural) descobre síndromes *concretas* muito importantes no aspecto teórico e prático, os mais plásticos e dinâmicos por sua natureza psicológica.

[169] Teses da comunicação para o I Congresso de Estudo da Conduta do Homem, realizado em Moscou, em fevereiro de 1930. Foram publicadas pela primeira vez no livro *Psijonevrologuicheskiie nauki v SSSR*, em Moscou e Leningrado, 1930.

Por isso, essas síndromes são a área fundamental de aplicação da influência pedagógica terapêutica.

5. A investigação clínico-psicológica e experimental-psicológica da insuficiência do desenvolvimento cultural, no caso da surdez, da oligofrenia e da histeria, tem demonstrado que o atraso no desenvolvimento das funções intelectuais superiores e das características da personalidade é uma *complicação secundária* que cede diante da correta influência terapêutico-pedagógica.

Debates sobre a comunicação de P. D. Mernenko[170]

O aspecto positivo da comunicação é a teoria sobre a prioridade do tato. Na realidade, o tato tem grande importância para as representações espaciais (isso se manifesta nos cegos com uma precisão peculiar). Entretanto, é necessário abordar a educação dos analisadores do ponto de vista funcional: desenvolver não o analisador, mas a habilidade para utilizá-lo. À pergunta sobre ser necessário desenvolver até a precisão dos analisadores, há que responder de um modo negativo. O progresso da humanidade não consiste em absoluto em que se eleve a precisão do trabalho dos analisadores.

O trabalho de Mernenko é valioso, e é necessário reunir e aperfeiçoar suas observações.

Debates sobre a comunicação de P. O. Efrussi

O problema do abandono pedagógico e do atraso mental reduz-se ao problema do desenvolvimento cultural da criança: as funções

[170] 1. As três intervenções de Vigotski nos debates sobre as comunicações de Mernenko, Efrussi e Scherbina foram publicadas na revista *Vaprosi Defektologuii* (1929, capa de 1930), n. 8. As comunicações sobre as diferentes questões das escolas auxiliares foram apresentadas sistematicamente no Departamento de Defectologia do Instituto de Pedagogia Científica, adjunto à Segunda Universidade Estatal de Moscou, nos anos de 1928 e 1929.
2. Pelageya Dimitrievna Mernenko, até 1932, chefiou a Seção de Diagnóstico Infantil do Instituto Experimental de Defectologia (IED).
3. Intervenção de Vigotski sobre a comunicação de Efrussi "A composição dos alunos e programas da escola auxiliar", de 15 de maio de 1928. Intervenção de Vigotski sobre a comunicação de Mernenko "A formação do tato e sua importância para o desenvolvimento da criança", de 19 de junho de 1928.
4. Intervenção de Vigotski sobre a comunicação de Scherbina "Com respeito ao problema da criação de um sistema apropriado para a realização das operações matemáticas por parte dos cegos", de 25 de novembro de 1928.

psíquicas superiores podem desenvolver-se somente sobre a base de certo desenvolvimento cultural. A base da insuficiente diferenciação reside em que a metodologia do estudo aplicada descobre apenas as propriedades negativas. Entretanto, nos últimos anos, consideráveis resultados têm sido obtidos, que permitem avançar mais. A comunicação é extraordinariamente valiosa, porque estabelece o problema da análise do conceito estabelecido, *atraso mental*, e de sua posterior divisão.

Debates sobre a comunicação de A. M. Scherbina

Qualquer sistema único, regulamentado e fixo, separadas as particularidades positivas, tem também particularidades negativas: existe o perigo de fixar ou consolidar um sistema que não é o melhor, mas que freia as buscas posteriores. No ensino geral, em importantes áreas do processo pedagógico, não temos um método único, admitido e posto em prática por todos (por exemplo, no ensino da leitura). E isso é compreensível. Nenhum dos métodos tem bases científicas suficientes para ser considerado como o *único* e *mais* conveniente. O estudo do sistema dos signos matemáticos utilizados pelos cegos deve ser iniciado (ele tem uma importância prática e teórica colossal); no entanto, agora, é necessário recusar-se a utilizar somente *um* sistema.

Epílogo

A obra criadora de Lev Semionovich Vigotski, eminente psicólogo soviético, é um exemplo da luta ideológica e teórica pela criação de uma psicologia e defectologia verdadeiramente científicas, e pela criação da ciência dialético-materialista sobre a criança normal e a criança difícil de educar. Por um lado, a análise da criança anormal à luz das regularidades psicológicas gerais desempenhou um grande papel no descobrimento de uma ou outra anomalia do desenvolvimento. Por outro, os problemas psicológicos vistos à luz dos dados da defectologia receberam uma nova revelação e fundamentação teórica e factológica. Nas pesquisas teóricas e experimentais de Vigotski, os problemas da defectologia ocuparam um lugar preponderante. Vigotski forneceu importantíssimo aporte à criação dos fundamentos científicos da defectologia soviética. Suas pesquisas experimentais e teóricas realizadas na esfera da infância anormal seguem sendo básicas para o estudo dos problemas da defectologia. Os trabalhos de Vigotski têm contribuído para a reorganização da prática da educação especial.

O interesse pela personalidade da criança com atraso mental e com defeito físico surgiu em Vigotski no período jovem de sua atividade científica. Na região de Gomel, durante o trabalho no seminário para professores, interessou-se plenamente pelos problemas da aprendizagem das crianças com atraso mental. No transcurso de toda sua atividade teórica, Vigotski analisou criticamente as teorias do desenvolvimento psíquico da criança normal e anormal e observou os diferentes tipos de anomalias do desenvolvimento. Seu trabalho esteve dirigido a revelar a essência interna da patologia, desde a gênese dos defeitos primários até o surgimento, no processo de desenvolvimento, dos sintomas secundários e terciários; e mais, tendo em conta os nexos e as relações interfuncionais que se têm formado, revelou a compreensão acerca das particularidades da estrutura da personalidade íntegra da criança anormal. A teoria da unidade da aprendizagem e do desenvolvimento, em que se concede um papel principal à educação no desenvolvimento da psique na criança; a teoria da zona de desenvolvimento próximo, que, até o momento, tem-se como arma tanto na defectologia como na psicologia geral e na pedagogia; a concepção da unidade do intelecto e do afeto na psique, tudo isso constitui a enumeração, longe de ser completa, de seu aporte tanto à psicologia geral como à defectologia.

Os primeiros trabalhos de Vigotski publicados sobre defectologia remontam a 1924, quando ele combinou dados das pesquisas científicas no Instituto de Psicologia com o trabalho no Comissariado de Instrução Pública, na Subseção de Educação das crianças com defeito. As investigações defectológicas incluem-se de forma extensiva na esfera de sua atividade científica. Em 1925/1926, Vigotski organizou o laboratório de psicologia da infância anormal, em Moscou (rua Pogodinskaia, 8), onde também estava o Centro Médico-Pedagógico do Comissariado de Instrução Pública da RSFSR. Em 1929, o laboratório foi apadrinhado pelo Instituto Experimental de Defectologia (atualmente, Instituto de Investigação Científica de Defectologia da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS). Durante os últimos anos de sua vida, Vigotski foi o diretor científico desse instituto.

A teoria do desenvolvimento psíquico, que Vigotski elaborou ao estudar a criança normal, constituiu a base das pesquisas da infância anormal. O cientista manifestou que as leis gerais do desenvolvimento das crianças normais observam-se também no desenvolvimento das crianças anormais.

O estabelecimento da unidade das regularidades psicológicas das crianças normais e das crianças com desvios de desenvolvimento permitiu a Vigotski fundamentar a ideia geral do desenvolvimento da personalidade da criança anormal. O pesquisador demonstrou que desenvolvem-se não só os diferentes aspectos da personalidade e da consciência, mas também as próprias relações entre esses aspectos. Na criança anormal, todas essas relações são muito peculiares. Desenvolvem-se com outro ritmo e qualidade, acompanhando-se da formação de uma estrutura específica em cada etapa e em cada tipo de desenvolvimento anormal. Na análise das diferentes variantes da estrutura do defeito, Vigotski detectou a correlação peculiar do intelecto, do afeto e das funções psíquicas inferiores e superiores.

No entanto, os resultados do estudo sobre os problemas do desenvolvimento da criança normal e anormal, realizado por Vigotski, não se esgotam com essas ideias produtivas. Na década de 30, nos últimos anos de sua vida, ampliou-se consideravelmente a problemática de suas investigações psicológicas e defectológicas. Em primeiro plano, estabeleceram-se as ideias generalizadoras sobre a especificidade do processo de desenvolvimento da criança normal e anormal. Ao analisar esse processo na idade infantil e demonstrar o fato cardinal das variações das relações interfuncionais, ao mesmo tempo, Vigotski estabeleceu uma

questão metodológica importantíssima sobre a estrutura mutável dos processos psíquicos e da consciência da criança normal e anormal nas diferentes etapas de idades.

Todos os trabalhos de Vigotski contêm invariavelmente e têm desenvolvido com firmeza a ideia sobre a condicionalidade social das propriedades especificamente humanas da psique. Nelas, Vigotski demonstrou que a influência social e, em particular, a pedagógica, constitui uma fonte inesgotável para formação dos processos psíquicos superiores, tanto na norma como na patologia. A concepção de Vigotski previu não só as regularidades psíquicas gerais, mas também as específicas que atuam na patologia. Em contraposição aos pontos de vista "inválidos-filantrópicos" e ao "auxílio social", Vigotski estabeleceu, em primeiro plano, as questões acerca da educação social e do ensino das crianças anormais.

Sua ideia sobre as possibilidades do desenvolvimento psíquico, e não somente da assimilação dos conhecimentos e hábitos no processo de ensino, tem desempenhado um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial.

Na defectologia, Vigotski opôs suas investigações à concepção biologizante, que reafirma as leis peculiares do desenvolvimento da criança anormal. Ao fundamentar o postulado de que as leis gerais dirigem o desenvolvimento da criança normal e anormal, salientou que, tanto para uma quanto para a outra, a condicionalidade social do desenvolvimento é uma lei geral e fundamental. Assim mesmo, Vigotski considerou que o processo de desenvolvimento da personalidade está condicionado pela unidade dos fatores biológicos e sociais e indicou que essa unidade não se apresenta em forma de combinação mecânica e estática dos fatores hereditários e do meio, mas representa uma unidade complexa, diferenciada, dinâmica e variável, com respeito tanto às diferentes funções psíquicas como às distintas etapas do desenvolvimento relativo à idade. Por isso, para compreender de modo correto o processo de desenvolvimento psíquico da criança, é importante determinar o papel de cada um desses fatores.

Qualquer processo psíquico contém tanto as premissas hereditárias como a influência do meio. Mas o peso específico dessas influências é diferente para os distintos aspectos da psique a uma idade diferente. Mais adiante, Vigotski salienta que o desenvolvimento dos processos psíquicos complexos (a atenção voluntária, a memorização ativa, a atividade mental),

assim como do caráter e da conduta que percorre o longo caminho da formação (a idade pré-escolar, escolar, adolescente e juvenil), depende incomensuravelmente mais do meio circundante (das condições da educação e da aprendizagem da criança, do meio sociocultural, do caráter da relação, das formas e dos modos de atividade etc.) que do caráter hereditário. Nesse caso, segundo o pensamento de Vigotski, para o desenvolvimento da criança, o meio intervém não apenas como uma condição, mas também como uma fonte de seu desenvolvimento. Desde os primeiros dias de sua existência, a criança encontra-se em uma interação e sob a influência do meio social circundante, a qual determina seu desenvolvimento e o leva aparentemente consigo. Contudo, o componente hereditário, por menor que seja, participa na formação das funções psíquicas superiores.

Uma das ideias fundamentais defendidas fortemente, de um modo polêmico, por Vigotski é a ideia de que as particularidades da criança difícil de educar devem ser analisadas não de um modo estático, como uma soma de defeitos, de falhas, mas em sua dinâmica. A peculiaridade dessa esfera não pode ser compreendida dentro dos marcos do enfoque quantitativo tradicional que analisa a criança com defeito, principalmente em seu aspecto negativo. Desse modo, sobre a diferença entre a criança anormal e a normal, viu-se que, na criança com defeito, a atenção é mais débil, o volume da memória e a solidez da memorização são menores que na criança normal etc. Essa análise conduz à compreensão simplificada da peculiaridade da psique da criança com atraso mental e com defeito físico. A ideia do desenvolvimento, estabelecida por Vigotski ao elaborar a teoria psicológica geral das funções psíquicas superiores, e introduzida na defectologia, tem desempenhado um grande papel no vencimento dessa "concepção aritmética da anormalidade".

Ao revelar a dinâmica que constitui a base da peculiaridade do desenvolvimento da criança com atraso mental, da criança com defeito físico e da criança com problemas de conduta, Vigotski mostrou também os aspectos positivos da personalidade dessas crianças. Essa orientação otimista para a busca das possibilidades positivas do desenvolvimento da criança anormal é norteadora em todos os trabalhos da defectologia de Vigotski, em particular, em seus trabalhos que se referem ao diagnóstico do desenvolvimento. Atraíram a atenção de Vigotski, e nisso consiste a novidade de seu enfoque, as capacidades que foram conservadas nessas

crianças e puderam constituir a base para o desenvolvimento de suas possibilidades potenciais. A Vigotski, interessaram-lhe, antes de tudo, precisamente as possibilidades infantis, e não seus defeitos.

Vigotski insistiu em um novo enfoque da criança anormal, no repúdio ao estudo das manifestações externas das diferentes funções, no caso de uma ou outra anomalia, e na análise genética de todo o sistema de funções e de sua correlação, no caso de diferentes anomalias. Demonstrou a necessidade de análise genética do sistema, em primeiro lugar, no plano do desenvolvimento não só dos próprios processos psíquicos, mas também de sua correlação, isto é, da variação das relações interfuncionais; em segundo lugar, no plano da análise de causa e efeito da peculiaridade do desenvolvimento e de todos os desvios que têm lugar no caso de alguma anomalia.

Vigotski concedeu especial importância ao desenvolvimento, nas crianças anormais, dos processos psíquicos superiores e sua inter-relação com os mais elementares. Suas pesquisas demonstraram a possibilidade do desenvolvimento e da compensação do defeito mental e sensorial devido ao desenvolvimento e ao aperfeiçoamento, em primeiro lugar, das funções psíquicas superiores, e não ao simples treinamento das funções elementares.

Vigotski destacou a necessidade de estudar não só os sintomas de um ou de outro defeito, mas também a essência das variações e o caráter de novas formações.

Como base da teoria e da clínica da infância difícil, foi formulada pela primeira vez, por Vigotski, a necessidade de passar do estudo dos sintomas de um ou de outro defeito ao estudo da essência das variações que ocorrem no processo de desenvolvimento e que se manifestam nesses sintomas. Uma revolução desse tipo foi realizada na psiquiatria por Kraepelin, próximo e estimado por Vigotski, mediante o vencimento do caráter fenomenológico e o descobrimento de mecanismos subjacentes aos fenômenos. No entanto, para Vigotski, isso é somente o início do movimento. A revolução de Kraepelin representou realmente a substituição do sintoma pela síndrome, ou da pequena síndrome por uma síndrome maior.

Vigotski estabeleceu aos pesquisadores da infância difícil a tarefa de passar do estudo das síndromes como um fim ao estudo dos processos de desenvolvimento "que somente se põem de manifesto nessas condições". É difícil avaliar a novidade (para a época inicial do desenvolvimento da defectologia) e o efeito benéfico dessa ideia dirigida a descobrir as

regularidades internas e a lógica interna do processo de desenvolvimento da criança. Com respeito à infância anormal, a tarefa estabelecida por Vigotski pode ser formulada como uma necessidade do estudo clínico e psicológico dessas crianças, como o descobrimento da natureza dos transtornos próprios de um ou de outro tipo de crianças difíceis. Vigotski assinala que criar a clínica psicológica da infância difícil significa destacar de forma teórica e experimental e descrever em toda riqueza das relações de causa e efeito os tipos fundamentais, os mecanismos e as formas de desenvolvimento da criança normal e anormal.

A análise da correlação dos processos do desenvolvimento e do ensino na idade infantil foi um dos resultados mais importantes de Vigotski. Seu enfoque consequente no aspecto dialético desse problema central da infância manifestou-se no descobrimento das correlações dinâmicas complexas entre os processos de desenvolvimento e do ensino, assim como na demonstração do papel principal estimulador do ensino e da falta do paralelismo entre eles. Ele considerava que o ensino sempre se adianta ao desenvolvimento e que, na criança, apresentam-se períodos sensitivos, durante os quais é especialmente sensível à influência do ensino, à percepção de uma ou de outra disciplina, e durante os quais se formam nela, de um modo especialmente efetivo, uns ou outros processos psíquicos.

Ao destacar que, para o desenvolvimento da psique do homem, é característica a formação não simultânea e desigual das distintas funções psíquicas, Vigotski, com o caráter dialético do pensamento que lhe é característico, demonstrou que cada função psíquica no processo de formação tem uma etapa ótima de desenvolvimento, que acontece no período da posição predominante dessa função na atividade.

A determinação do que a criança alcançou (o nível atual de desenvolvimento) e suas possibilidades potenciais (a zona de desenvolvimento próximo) resultou sumamente produtiva para compreender a inter-relação do ensino e do desenvolvimento. Vigotski afirmou que, no ensino, é necessário apoiar-se não tanto no já alcançado pela criança como nos processos que se desenvolvem e nos que ainda estão em formação. Na diferenciação do que é acessível à criança somente na colaboração com os adultos e do que, como resultado do desenvolvimento, converte-se em seu patrimônio pessoal, está expressa uma das ideias centrais de Vigotski: as fontes de desenvolvimento dos processos psíquicos

sempre são sociais. Somente mais tarde, essas fontes adquirem um caráter psicológico individual.

Como resultado das pesquisas dos processos de ensino e do desenvolvimento, assim como dos períodos sensitivos (ótimos) do desenvolvimento das funções psíquicas, foi estabelecida e fundamentada a ideia sobre a necessidade de corrigir mais cedo o desenvolvimento anormal e de tomar em consideração a zona de desenvolvimento próximo ao fazer o diagnóstico das crianças anormais.

A concepção do nível atual e da zona de desenvolvimento potencial fundamenta-se na ideia da ampliação da zona de desenvolvimento próximo e da ampliação das possibilidades potenciais da criança. A introdução desses conceitos por Vigotski tem o valor inapreciável para determinar o estado, o ritmo e as perspectivas de desenvolvimento intelectual, tanto da criança normal como da criança anormal. Essa ideia, que demonstra o caráter dialético do processo de desenvolvimento, pôs-se em prática e continua servindo à causa do estudo e do ensino das crianças anormais e à análise da efetividade do processo pedagógico. Seus postulados levaram a uma nova compreensão do problema das inter-relações do ensino especial, diferenciado e oportuno, e do desenvolvimento da criança anormal, o que permitiu entender de um novo modo o problema do diagnóstico, da compensação e da correção dos diferentes defeitos. Com isso, Vigotski marcou uma nova etapa do desenvolvimento da defectologia: elevou-a ao nível da ciência dialética materialista. Ao dar uma fundamentação teórica às direções, aos princípios e aos métodos da investigação e do diagnóstico das crianças anormais, Vigotski submeteu a uma crítica integral os métodos que existem no exterior para o ensino especial, cuja base consistia na adaptação ao defeito, e indicou as vias da reorganização desses métodos.

Vigotski assinalou que o conteúdo do ensino para as crianças anormais apresenta-se como um poderoso fator de correção das deficiências de seu desenvolvimento e do desenvolvimento em geral. Resulta totalmente evidente que esse postulado tem uma grande importância não só para a defectologia, mas também para a psicologia e a pedagogia em geral.

No processo de desenvolvimento das crianças anormais, sob a influência do ensino e da educação laboral, como assinalou Vigotski, tem lugar uma mudança peculiar (para cada caso) da estrutura do defeito.

Durante o desenvolvimento dos processos superiores, realiza-se a reorganização das relações entre eles, a princípio, estando presente o papel determinante da percepção e, logo, da memória, e depois, do pensamento lógico verbal, assim como a incorporação cada vez maior da vontade e a utilização de diferentes procedimentos da mediação. Em relação a isso, surgem novas tarefas de correções no ensino de crianças anormais. Vigotski viu a possibilidade de avançar e aperfeiçoar a atividade cognitiva, na formação ativa dos processos psíquicos superiores nas crianças.

O postulado de Vigotski sobre a transição lógica dos processos externos com utilização de apoio, instrumentos e meios da atividade cognoscitiva e das formas de conduta, aos processos internos, é muito importante para o ensino da criança anormal, para familiarizá-la com o desenvolvimento cultural no processo de ensino; essa familiarização ocorre mediante o domínio, primeiramente das funções psíquicas superiores voluntárias, mediatizadas de forma externa, e em seguida, das mediatizadas de forma interna.

Ao analisar a esfera da defectologia, não se pode deixar de assinalar que o estudo do problema de formação da linguagem nas crianças surdas não pode abdicar de apoiar-se na indicação de Vigotski sobre os conceitos cotidianos e científicos, a qual revela que a criança surda, privada da possibilidade de formar a linguagem no processo de comunicação com as pessoas que a rodeiam, não tem conceitos cotidianos. Cada conceito, com todas suas modificações e variações gramaticais, forma-se na criança surda como um conceito científico. E já que uma quantidade muito grande de conceitos cotidianos que têm um significado decisivo para o desenvolvimento da criança, para o domínio por esta das ciências fundamentais, não se inclui e nem se pode incluir em nenhuma disciplina do plano de estudo da escola geral e especial, então, não se pode superestimar a inclusão na escola para surdos de uma disciplina como o ensino prático com os objetos, que estabelece também as tarefas de formar os conceitos cotidianos.

Tendo em conta as possibilidades das crianças com atraso mental e de outras categorias de crianças anormais (surdos, cegos e com problemas de conduta), Vigotski falou sobre a necessidade de utilizar, por todos os meios possíveis, a atividade prática com objetos sobre cuja base é possível e necessário desenvolver o intelecto prático e, logo, as formas mais complexas do pensamento lógico. Vigotski considerou a ação, o apoio na atividade

prática e laboral que forma a habilidade para estabelecer os objetivos, planejar e pensar, como o princípio fundamental do ensino, e a única base sólida para formar a linguagem e o pensamento repleto de um conteúdo real. Essa ideia, realizada posteriormente no ensino de crianças surdas (Zikov), resultou ser altamente produtiva também para desenvolver a linguagem nas crianças e o ensino prático com os objetos. Em 1972, depois de uma pesquisa experimental profunda de muitos anos, foi introduzida no plano de estudo da escola para surdos como uma disciplina independente.

Profunda e implacável foi a crítica de Vigotski às teorias pedagógicas pessimistas em sua base, que consideram a exercitação (a educação dos reflexos condicionados) a via geral da educação e do ensino da criança com atraso mental. A esses pontos de vista, Vigotski opôs a convicção de que, ao dominar os rudimentos do pensamento nas formas elementares do trabalho, a criança anormal poderá obter da educação algo mais valioso que simplesmente a reserva de hábitos automatizados.

Para formar a psique não só nas crianças normais, mas também nas crianças anormais, Vigotski concedeu grande importância à atividade coletiva, à colaboração e à interação. O papel do coletivo com respeito à criança anormal foi revelado por ele em uma série de aspectos: no aspecto do desenvolvimento da linguagem, do processo de formação da personalidade infantil, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores etc. Ele escreveu:

> Poder compreender, de um modo novo e em correspondência com a verdadeira natureza dos fenômenos, a relação entre a colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre o desenvolvimento do coletivo e da personalidade da criança anormal, constitui agora o ponto de apoio principal e fundamental para toda nossa pedagogia da criança anormal (p. 218).

Esses postulados, que têm conservado inteiramente sua importância em nossos dias, como é natural, foram importantes nos primeiros anos no Poder Soviético, quando ainda estavam em formação somente os fundamentos principais e organizativos da escola especial.

Precisamente, Vigotski elaborou as regularidades fundamentais da formação da personalidade da criança normal e da criança anormal; revelou dialeticamente a inter-relação e a intercondicionalidade da linguagem e do pensamento; demonstrou a importância dessas funções psíquicas superiores como meios individuais para a regulação da atividade, seu

papel e lugar no processo de formação da autoconsciência. No processo de desenvolvimento, como demonstrado por Vigotski, formam-se não só as funções psíquicas, mas também complexas inter-relações e interconexões, o que conduz ao desenvolvimento sistemático e lógico da consciência em geral e em nível de desenvolvimento da consciência determinada ao desenvolvimento sucessivo de cada processo psíquico (compreendido também o patológico) e das diferentes formas da atividade consciente.

As regularidades psíquicas fundamentais, reveladas por Vigotski ao analisar a infância normal e patológica, levaram-no à ideia geral do desenvolvimento de toda a personalidade da criança anormal. Ao analisar as diferentes variantes do defeito, o pesquisador, depois de haver revelado a relação peculiar do intelecto e do afeto, das funções psíquicas superiores e inferiores, revelou as regularidades do surgimento e demonstrou a possibilidade de prevenir os transtornos secundários, como consequências dos primários, relacionados com o órgão enfermo. Os transtornos secundários, segundo suas observações, surgem no caso da influência pedagógica incorreta ou inoportuna.

Vigotski formulou o postulado sobre o processo de desenvolvimento como o processo de formação da pessoa, da personalidade humana. Esse desenvolvimento realiza-se mediante o surgimento ininterrupto de novas particularidades, de novas relações e de novas formações. As novas formações, como indicou Vigotski, são preparadas pelo desenvolvimento precedente; no entanto, não se encontram de forma elaborada ou em uma dimensão menor nas etapas precedentes; uma vez surgida, a nova formação indica uma variação qualitativa e influi logicamente nas variações posteriores da psique.

Paralelamente com o surgimento, em cada etapa do desenvolvimento, das novas formações, e com a reorganização das relações interfuncionais, como demonstrou Vigotski, no processo do desenvolvimento das crianças anormais, sob a influência do ensino e da educação laboral, ocorre uma variação da estrutura do defeito peculiar, singular para cada anomalia do desenvolvimento. Vigotski fundamentou o postulado segundo o qual a personalidade da criança normal tem uma estrutura complexa, e as diferentes dificuldades na interação com o meio social conduzem a avanços e à reorganização da personalidade infantil. Vigotski revelou a irregularidade considerável e peculiar do desenvolvimento das funções

psíquicas no caso dos diferentes tipos de defeitos. Devido à alteração dos processos sensoriais, intelectuais, afetivos e volitivos, a correlação das funções psíquicas varia: umas funções desaparecem ou atrasam-se muito no desenvolvimento, outras desenvolvem-se de um modo compensador sob a influência da exercitação independente e do ensino especial e, por sua vez, influenciam outros aspectos da atividade psíquica e da personalidade da criança anormal.

Antes de Vigotski, a defectologia baseava-se na ideia do isolamento das funções psíquicas e satisfazia-se com a caracterização puramente descritiva da patologia, segundo as diferentes funções e sintomas. Sua teoria sobre a reorganização da personalidade no processo de compensação rompeu com a ideia da antiga psicologia sobre as diferentes funções mais ou menos independente umas das outras, depois de demonstrar o caráter dialético de sua variação que conduz às mudanças qualitativas da consciência e da personalidade em geral.

A teoria do desenvolvimento, formulada por Vigotski, exigiu categoricamente a individualização do objeto: a compreensão da essência interna do processo patológico, segundo ele, é inseparável da ideia precisa sobre a personalidade do enfermo.

Ao analisar a essência dos processos de compensação, Vigotski, sobre a base das pesquisas, chega à conclusão sobre o caráter bilateral das consequências do defeito: por um lado, ocorre a falta de desenvolvimento das funções relacionadas diretamente com o fator patogênico, e por outro, surgem mecanismos compensadores de adaptação. Nesse caso, ele entendeu o processo de compensação do desenvolvimento anormal em oposição à concepção biologizante, não como uma substituição mecânica, automática da função afetada, mas como uma consequência da exercitação independente da função decadente e o resultado dos aspectos conservados da psique e da personalidade da criança anormal. Vigotski também demonstrou que a saída da compensação depende não só da gravidade do defeito, mas também, em alto grau, da adequação e da eficácia dos métodos aplicados para a formação dos processos de compensação; dependendo do êxito da compensação e da correção, varia-se a estrutura do defeito.

Nos trabalhos de Vigotski, não só se descobre a complexa estrutura dos defeitos no plano do desenvolvimento irregular das funções psíquicas (a irregularidade ou desigualdade do grau e da gravidade do transtorno dos

diferentes processos psíquicos, que foi muito importante para a correção dos defeitos do desenvolvimento neles), mas também se interpretou de uma forma nova o conceito dos sintomas primários e secundários, a correlação peculiar dos transtornos primários e secundários no curso de desenvolvimento anormal no caso de uma influência pedagógica inoportuna ou incorreta. A estrutura do defeito, como estabeleceu Vigotski, não se limita aos sintomas relacionados diretamente com os sistemas biológicos afetados (com as afecções orgânicas centrais ou dos analisadores), mas foi relacionada com os sintomas primários e secundários do transtorno. A falta de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (por exemplo, da linguagem, do pensamento nos surdos, da memória cultural mediatizada nas crianças com atraso mental débil, da percepção e da orientação espacial nos cegos etc.) e do aspecto social da conduta foi considerada por ele como desvios secundários, não relacionados diretamente com o defeito fundamental primário, mas condicionados por esta. Vigotski demonstrou como essa correlação dos desvios primários, secundários e dos posteriores que se dispõem sobre eles no desenvolvimento anormal torna complexa a estrutura do defeito e sua compreensão correta. Analisou também as condições para prevenir ou eliminar esses desvios do desenvolvimento. Segundo suas observações, o ensino correto e a educação ajudam a eliminar as causas que originam os desvios secundários (terciários etc.). Nesse caso, Vigotski considerou como esfera central da compensação a elevação do desenvolvimento cultural, do desenvolvimento das funções psíquicas superiores, da esfera da comunicação, assim como a intensificação das relações coletivas sociolaborais.

Quanto mais afastado encontra-se o transtorno do órgão afetado e do desvio primário relacionado com ele, segundo dados de Vigotski, com mais facilidade pode-se corrigir esse transtorno ("com a influência terapêutico-pedagógica").

O estabelecimento do problema dos desvios primários e secundários e sua diferenciação no desenvolvimento da criança levaram Vigotski a revisar os problemas mais importantes do diagnóstico de desenvolvimento anormal; ele defendeu o enfoque qualitativo e não o puramente quantitativo do estudo da criança com defeito, exigiu a explicação das particularidades dessa criança e a análise causal, dinâmica e positiva e não a sintomática de seu desenvolvimento. Em relação a isso, submeteu a uma forte crítica o

estado em que se encontrava a pedagogia da criança difícil em sua época, comparando-a com o estado da psiquiatria existente antes de Kraepelin, quando as psicoses classificavam-se segundo suas manifestações externas, da mesma forma que as enfermidades internas, pela presença da tosse ou da dor de cabeça.

Nos trabalhos de Vigotski dedicados às crianças anormais, prestou-se maior atenção à correlação do intelecto e do afeto nos casos de diferentes transtornos do desenvolvimento, por exemplo, às correlações cambiantes dos transtornos intelectuais e afetivos no desenvolvimento da criança com atraso mental. Desse modo, a pedra angular sobre a qual deve se estruturar a teoria da deficiência intelectual é, como considerou Vigotski, a unidade do intelecto e do afeto, analisada tendo em conta as particularidades do desenvolvimento em geral. Se, inicialmente, os processos afetivos influem sobre os cognitivos, no curso do desenvolvimento, as funções psíquicas superiores começam a exercer uma influência organizadora inversa sobre os processos afetivos que constituem sua base.

Ao discutir com Lewin, Vigotski assinalou que compreender a peculiaridade da criança com atraso mental débil não significa simplesmente mudar o centro de gravidade do defeito intelectual para os defeitos na esfera afetiva; significa, em primeiro lugar, a necessidade de elevar-se geralmente sobre a análise metafísica isolada do intelecto e do afeto, como essência independente, reconhecer sua relação interna e sua unidade, e liberar-se do ponto de vista sobre a relação do intelecto e do afeto como uma dependência mecânica unilateral do pensamento com respeito aos sentimentos.

Nos trabalhos de defectologia elaborados por Vigotski, sobretudo no livro *Diagnostika razvitiia i pedologuicheskaia klinika trudnava dietstva*, publicado depois de sua morte (1936), estabeleceu-se uma crítica excepcional, no aspecto de sua profundidade, do caráter anticientífico do estado em que se encontrava a pedologia em sua época.

É necessário falar especialmente sobre a atitude de Vigotski para a pedologia de sua época. Naqueles momentos, na psicologia soviética, a psicologia infantil ainda não se destacava como uma ramificação independente dos conhecimentos psicológicos; apenas se começava a formar suas bases, inclusive com os trabalhos de Vigotski. Seus trabalhos de psicologia infantil (das idades) imprimiam-se sob o nome da pedologia

como uma ciência especial sobre a criança, a qual se considerava parte da psicologia infantil. Precisamente na psicologia infantil, Vigotski viu um dos ramos da pedologia, uma das disciplinas pedológicas (veja-se *Pedologuia padrostka*, t. 4). Seus contemporâneos, os admiráveis psicólogos soviéticos Basov e Blonski, mantiveram exemplarmente o mesmo ponto de vista.

As pesquisas psicológicas de Vigotski, que se referem à criança, tinham o nome de pedológicas. O próprio Vigotski escreveu sobre a necessidade de que existisse uma ciência especial sobre a criança, a qual, no período de criação científica, chamava-se pedologia. Porém, é necessário ressaltar que ele adotou uma atitude crítica diante dos métodos pedológicos da investigação de crianças e diante da interpretação dos resultados obtidos mediante esses métodos.

Desde os primeiros passos de sua entrada na defectologia e quase em todos os trabalhos posteriores, inclusive em *Diagnostika razvitiia...*, o cientista avaliou os testes psicométricos intelectuais, dirigidos a selecionar as crianças da escola geral pelas particularidades negativas, como testes cientificamente falsos. Ao criticar os métodos de testes psicométricos, ele afirmou que a seleção, atendendo às particularidades negativas, separa e reúne em um grupo as crianças que não tinham nada em comum entre si, se analisadas do ponto de vista positivo. Ele estabeleceu que os métodos tradicionais da investigação fundamentam-se na concepção puramente quantitativa do desenvolvimento e na caracterização negativa da criança. Vigotski interviu contra a classificação primitiva das crianças anormais, socialmente abandonadas e com defeito. Segundo as palavras de Vigotski, a via anticientífica, escolástica, constitui a base da construção desses esquemas. Sua crítica ao método de testes e à concepção dos dois fatores que constituem a base das pesquisas pedológicas não perdeu seu valor na atualidade.

A orientação para a busca das possibilidades positivas e da peculiaridade qualitativa do desenvolvimento da criança anormal é norteadora em todos os trabalhos de Vigotski, e, em particular, em seus trabalhos que se referem ao diagnóstico do desenvolvimento.

Dessa maneira, a ideia psicológica geral do desenvolvimento, a ideia sobre os avanços qualitativos no processo de desenvolvimento e as regularidades descobertas por Vigotski, do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores, da condicionalidade social do desenvolvimento e do papel dirigente do ensino no desenvolvimento, têm sido reveladas

brilhantemente ao estudar os problemas da infância difícil. Ao mesmo tempo, isso tem enriquecido a psicologia geral, infantil e pedagógica e servido de fonte para novas hipóteses e para aprofundar as ideias teóricas gerais. Esses trabalhos de Vigotski sobre defectologia, como *Diagnostika razvitiia i pedologuicheskaia klinika trudnava dietstva*; *Probliema umstviennoi otstalosti* (1935), são um aporte direto e indireto à teoria psicológica geral.

Não se pode compreender o profundo interesse de Vigotski pelos problemas da psicologia infantil e das idades sem ter em conta que ele foi um teórico e, o que é particularmente importante, um prático na esfera do desenvolvimento psíquico anormal. Durante muitos anos, ele exerceu a direção científica de uma série de pesquisas que se realizaram no Instituto Experimental de Defectologia e participou sistematicamente nas consultas das crianças, cumprindo também aqui um papel dirigente. Por suas consultas, passaram centenas de crianças com as mais diferentes anomalias do desenvolvimento psíquico.

Nas conferências dirigidas por Vigotski, estudavam-se detalhadamente e examinaram-se de um modo pormenorizado as crianças de diferentes idades. A história de sua enfermidade, a história do desenvolvimento, do ensino e da educação, os resultados do estudo complexo, foram analisados minuciosamente por Vigotski e completados com os dados de suas pesquisas pessoais. Esse valioso material permitiu determinar não só as causas dos transtornos, mas também as possibilidades potenciais do desenvolvimento das crianças anormais. Nesse caso, demonstrou-se como, com o ensino oportuno e corretamente organizado das crianças anormais, muda a manifestação do defeito, vencem-se e previnem-se as possíveis consequências complementares do defeito, desenvolvem-se as funções psíquicas superiores. Essas análises atraíram a atenção de uma grande quantidade de médicos (psiquiatras e neuropatólogos), psicólogos, defectólogos e outros especialistas, e de estudantes dos centros de formação médica superior e pedagógica. As análises não só se fizeram mediante um exame profundo e cuidadoso dos dados sobre o enfermo, mas também permitiram sair dos marcos de um caso concreto, confirmando um ou outro postulado teórico geral.

A ideia da condicionalidade social das propriedades especificamente humanas da psique esteve presente em todo o trabalho de Vigotski

nessa esfera. Contrariando as tendências biologizantes, que salientavam a perdição irremediável das crianças anormais, Vigotski, tendo em conta a base biológica dos transtornos do desenvolvimento, ocupou uma posição otimista e destacou o papel dos fatores sociais capazes de influir no destino da criança, na possibilidade de compensar e corrigir o defeito. Considerava a análise de cada caso ou de uma ou outra anomalia como uma expressão concreta de um ou outro problema geral da defectologia.

Vigotski, ao apoiar-se nos dados do estudo clínico na solução dos problemas da teoria e da prática da investigação das crianças, assinalou as questões principais da diagnose em vias de aplicação concreta do método dialético.

Muitos de seus postulados teóricos foram realizados posteriormente por seus alunos: Zankov, ao estudar a memória da criança com atraso mental; Soloviev, ao investigar a saturação psíquica na criança com atraso profundo; Pevzner, ao estudar a oligofrenia e outras anomalias do desenvolvimento. Na elaboração teórica dos postulados de Vigotski sobre a peculiaridade do pensamento, da memória e outros processos psíquicos, nos surdos e hipoacústicos (Boskis, Rau, Rozanova, Tigranova, Shiff e outros), apoiou-se a organização do processo docente-educativo nas escolas especiais para essas crianças. Suas ideias estiveram presentes na fundamentação científica do sistema de ensino, educação e preparação laboral dos alunos nas escolas auxiliares (Dulnev, Petrova, Shiff e outros), o que contribuiu para o vencimento das tradições da "pedagogia terapêutica", com sua adaptação ao defeito, na educação das crianças com atraso mental.

Nas ideias teóricas de Vigotski, basearam-se todos os trabalhos do Instituto de Investigação Científica de Defectologia, da Academia de Ciências Pedagógicas da URSS, dirigidos a estudar de forma diferenciada as diversas categorias de crianças anormais e que tinham em conta suas indicações sobre as formações primárias e secundárias existentes na estrutura dos defeitos do desenvolvimento desses tipos de crianças (Boskis, Vlasova, Zemtsova, Zikov, Korovin, Kulagin, Levina). Devido a isso, no país, criaram-se dez tipos de escolas especiais (à parte da escola auxiliar), nas quais as crianças recebem ensino médio ou médio incompleto segundo os programas da escola geral e preparação produtivo-laboral.

O legado científico de Vigotski tem constituído a base do estudo no Instituto de Investigação Científica de Defectologia, da Academia de

Ciências Pedagógicas da URSS (Vlasova, Lubovski, Lebedinskaia, Pevzner), do problema sobre as crianças com o chamado atraso do desenvolvimento psíquico (RDS), para as quais, em 1981, foi aprovado um novo tipo de escola especial. Trata-se de uma categoria especial de crianças, na qual se incluem as crianças com formas complicadas de infantilismo, de astenia cerebral e com outras pequenas disfunções cerebrais. Esses alunos têm, de forma estável, um baixo rendimento escolar na escola de ensino geral, saem com frequência das aulas nas primeiras etapas do ensino e chegam à escola para crianças com atraso mental sem que tenham um defeito oligofrênico.

Vigotski, pela primeira vez na história da psicologia e da defectologia, deu uma definição psicológico-pedagógica profunda da essência do infantilismo, que consiste na alteração do ritmo da reorganização qualitativa das funções psíquicas (do pensamento, da atenção, da memória e da motilidade), em que a psique da criança conserva a organização de uma idade mais precoce. Nesse caso, atrasa-se a formação das formas complexas mediatizadas da conduta e origina-se a falta de desenvolvimento da personalidade, o que conduz à alteração de todos os tipos de atividade voluntária. As crianças com atraso do desenvolvimento psíquico, sendo situadas nas condições de ensino e de educação, e tendo em conta a etiopatogênesis e a estrutura de seu defeito, alcançam um nível alto de aprendizagem, em contraposição às crianças com atraso mental.

A investigação, chamada por Vigotski de "história natural do signo", que foi realizada por Morozova, sob sua orientação, constituiu a base dos trabalhos sobre o desenvolvimento da atividade lúdica das crianças anormais, o domínio do significado da palavra, da estrutura gramatical, do significado, e o sentido da linguagem escrita por escolares surdos.

No presente Tomo das *Obras Completas*, estão expostas as posições teóricas de Vigotski e os princípios de correção que lhes correspondem nos exemplos do atraso mental, da surdez e da cegueira. No legado literário de Vigotski, não se descobriram trabalhos que se refiram a outras anomalias. No entanto, é conhecido que Danivshevski, conjuntamente com Vigotski, deu início à existência no Instituto Experimental de Defectologia, da clínica da linguagem, onde se estudavam os problemas que preparam a reestruturação radical da logopedia[171]. A clínica converteu-se no protótipo da rede de escolas para as crianças com transtornos graves

[171] N.T.: Trata-se da terapia da fala.

da linguagem. O desenvolvimento dessa esfera da defectologia realizou-se com a participação ativa de Levina. No processo de formação da logopedia soviética, desempenhou grande papel a previsão, por Vigotski, da função que cumpre o estudo fonológico para a compreensão das bases da patologia da linguagem nas crianças. Em particular, esse estudo conduziu à revisão dos pontos de vista sobre a natureza dos transtornos da escrita e da leitura. As ideias de Vigotski sobre a função planificadora da linguagem foram utilizadas de um modo produtivo na elaboração da teoria da gagueira.

O estudo complexo das crianças com problemas de conduta, organizado no Instituto Experimental de Defectologia, sob a direção de Danivshevski, seu ensino e educação foram relacionados estreitamente com os postulados teóricos de Vigotski e realizaram-se com sua participação direta, assim como com a participação de Pevzner, Schmidt, Geshelina, Torbek e outros colaboradores do Instituto Experimental de Defectologia.

A análise teórica do processo de desenvolvimento mental das crianças anormais sempre tem estado relacionada estreitamente, em Vigotski, com os problemas da pedagogia geral e especial. O vínculo da psicologia com a pedagogia e com a defectologia é indissolúvel nos trabalhos de Vigotski.

Como resultado do enfoque criador e do interesse especial pela defectologia, elaborado sobre a base de postulados teóricos e dos experimentos realizados por ele, Vigotski chegou à conclusão de que os problemas estudados pela defectologia podem ser a chave para a solução de uma série de problemas psicológicos gerais; ele demonstrou que, no caso do desenvolvimento anormal da criança e de sua educação especial, apresentam-se elos essenciais da atividade psíquica que, na norma, aparecem em uma forma não dividida. O experimento natural (os transtornos de alguns processos psíquicos nas crianças anormais), como considerava Vigotski, lança luz sobre as regularidades gerais da formação da psique e da personalidade da criança anormal.

No material de desenvolvimento patológico, Vigotski confirmou as regularidades gerais do desenvolvimento, descobertas por ele, e demonstrou suas particularidades específicas. Todos seus postulados levaram a compreender de uma forma nova o problema do ensino especial, diferenciada e oportuna, e do desenvolvimento da criança anormal, e também permitiram compreender de uma maneira nova o problema da

diagnose e da compensação dos diferentes defeitos. Com isso, Vigotski marcou uma nova etapa no desenvolvimento da defectologia e a elevou ao nível de ciência dialético-materialista; introduziu o princípio genético no estudo da criança anormal; demonstrou que a criança anormal é, antes de tudo, uma criança que se desenvolve como qualquer outra, mas seu desenvolvimento ocorre de um modo peculiar; demonstrou toda a complexidade da estrutura do defeito e das particularidades específicas das etapas de desenvolvimento das crianças com diferentes defeitos, defendendo o ponto de vista otimista sobre as possibilidades dessas crianças. Vigotski submeteu a uma crítica severa os métodos existentes para o ensino especial e indicou as vias para sua reelaboração. Seus trabalhos serviram de base científica para a organização das escolas especiais e de fundamento teórico dos princípios e métodos do estudo da diagnose das crianças difíceis de educar (anormais). Deixou um legado de um valor científico imperecível que passou a fazer parte do tesouro da psicologia soviética e mundial, da defectologia, da psiconeurologia e de outras ciências afins.

As investigações de Lev Semionovich Vigotski na psicologia geral, que têm determinado, em grande parte, seu desenvolvimento sucessivo, realizaram-se sempre de um modo consequente a partir das posições da teoria marxista-leninista do conhecimento, na luta por uma nova psicologia soviética, livre do manto petrificado multissecular do idealismo e de outros componentes anticientíficos.

Nos difíceis caminhos da criação da psicologia marxista, em que coube a Lev Semionovich Vigotski um dos papéis de vanguarda, desde o início, existiram imperfeições e defeitos, mas ninguém poderá negar que Vigotski sempre lutou com paixão pela ciência marxista sobre as crianças, e aqui resulta ser oportuno mencionar suas palavras: "Conhecemos bem que, ao dar o primeiro passo, não poderemos evitar cometer muitos, e sérios, erros. Mas, todo o problema reside em que o primeiro passo seja dado em uma direção correta. O demais virá a seu tempo. O incorreto, eliminar-se-á, e o que falta, agregar-se-á".

E. S. Bein, T. A. Vlasova, R. E. Levina,
N. G. Morozova, e Zh. I. Shiff

Referências[172]

ADLER, A. *Praxis und Theorie der Individualpsychologie*. Munique: Bergmann, 1927.

ADLER, A. *Uber den nervösen Charakter*. Munique: Bergmann, 1928.

BACHER. Die Ach'sche Suchmethode in ihrer Yerwendung zur Intelligenzprüfung. *Unters. zur Phil.*, *Psych. u Pädag.*, v. 4, n. 3/4, 1925.

BASOV, M. Y. *Metodika psijaloquicheskij nabliudenii nad dietmi*. Moscou, 1928.

BEJTEREV, V. M. *Obchie asnovi refleksoloquii chelaveka*. Moscou; Leningrado, 1928.

BINET, A. *Psychologie des grands calculateurs et joueurs d'échecs*. Paris: Hachette, 1894.

BIRILIEV, A. V. *Ob osiazanii slepij*. Kazán, 1901.

BIRILIEV, A. V. Sviet dlia slepij i niekatorie vaprosi metodiki priepodavania slepij. *In*: *Vaprosi vaspitania slepij, glujonemij i umstvenno otstalij*. Sob a redação de L. S. Vigotski. Moscou, 1924.

BLONSKI, P. P. *Pedologuia*. Moscou, 1925.

BÜRKLEN, K. *Blindenpsychologie*. Leipzig: Barth, 1924; *Der Blindenfreund*, n. 3, v. 46, 1926.

DECKER, G. *Biologuia organov chuvtv*. Moscou; Petrogrado, 1923.

DEWEY, J. *Schkola i obschestvo*. Moscou, 1907.

ELIASBERG, W. *Psychologie und Pathologie der Abstraktion*. Leipzig: Barth, 1925.

FRANK, S. L. *Filosofia i schizn*. São Petersburgo, 1910.

[172] N.T.: Nesta lista, estão incluídas referências não mencionadas no texto, mas apresentadas na versão cubana. Além disso, ressalta-se que procuramos completar os dados faltantes por meio de pesquisa; no entanto, não foi possível obter todos os dados.

FREUD, S. *Jarakter i analnaia erotika*. 5. ed. Biblioteca de Psicología y Psicoanálisis, 1923.

FROLOV, Y. P. *Fisiologuicheskaia priroda instinkta*. Leningrado, 1925.

GERHARDT, F. *Materialien zur Blindenpsychologie*. 1924.

GESELL, A. *Umstvennoie razvitie ribionka*. Moscou; Leningrado, 1930.

GESELL, A. *Pedologuia rannieva vozrasta*. Moscou; Leningrado, 1932.

GOLOVIN, S. S. *Sovremiennaia pastanovka socialnoi pomochi slepim*. Moscou, 1924.

GRABOROV, A. N. *Vspomogatielnaia schkola*. Leningrado, 1925.

GRIBOIEDOV, A. S. Pedologuicheskaia rabota i vspamagatielnaia schkola. *In*: *Novaia schkola*. 2. ed. Moscou; Leningrado, 1926.

GRIBOIEDOV, A. S. Sovriemiennie problemi vspamagatielnava obuchenia. *In*: *Vaprosi izuchenia i vaspitania Lichnosti*. Pedologuia i defektologuia. n. 1/2. Sob a redação de V. M. Bejterev. Leningrado, 1927.

GROSS, K. *Duschevnaia schizn ribionka*. Kiev, 1916.

GURIEVICH, M. O. O formaj dvigatielnoi niedostatochnosti. *In*: *Voprosi pedologuii i dietskoi psijonevrologui*. 2. ed. Sob a redação de M. O. Gurievich. Moscou, 1925.

GÜRTLER, R. Das primitive Bewusstsein. *In*: *Bericht über den dritten Kongress für Heilpädagogik in München 2.-4. August 1926*: im Auftrage der Gesellschaft für Heilpädagogik, Forschungsinstitution für Heilpädagogik. Berlim: J. Springer, 1927.

GUTZMAN, A. *Podgotovitielnoie i dopolnitielnoie obuchenie glujoniemij*. São Petersburgo, 1910.

HEAD, H. *Aphasia and kindred desorders of speech*. Cambridge: Cambridge University Press, 1926.

IVANOVSKI, V. N. *Metodoloquicheskoie vvedenie v nauku i filosofiu*. Minsk, 1923.

KANITS, O. F. Volkstümliche individualpsychologische Literatur. *Die Sozialistische Erziehung*, Viena, n. 7/8, 1926.

KELLER, H. *Optimizm*. São Petersburgo, 1910.

KELLER, H. *Die Geschichte meines Lebens*. Stuttgart: Robert Lutz, 1920.

KERSCHENSTEINER, G. *Das Grundaxiom des Bildungsprozesses und seine Folgerungen für die Schulorganisation*. Berlim: Union Deutsche Verlagsgesellschaft, 1924.

KOTELNIKOV, M. N. Na novom puti: (chtenie s gub kak asnova obuchenia glujoniemij ustnoi riechi). *In*: *Puti vospitania fisicheski defektivnava ribionka*. Sob a redação de S. S. Tizanov e P. P. Pochapin. Moscou, 1926.

KRETSCHMER, E. *Ob. istepii*. Moscou; Leningrado, 1928.

KRETSCHMER, E. *Stroienie tiela i jarakter*. Moscou; Leningrado, 1930.

KROGIUS, A. A. Schestoie chuvstvo u slepij. *Vestnik psijologui*. São Petersburgo, 1907.

KRÜNEGEL, M. Grundfragen der Heilpädagogik zu ihren grundlegung und Zielstellung. *Ztschr. F. Kinderforschung*, v. 32, 1926.

KRÜNEGEL, M. Die motorische Befähigung. Schwachsinniger Kinder im Lichte des Experiments. *Ztschr. f. Kinderforschung*, v. 33, n. 2, 1927.

KRUPSKAIA, N. K. Sistema narodnava abrazavania v RSFSR. *Obras pedagógicas*. T. 2. Moscou, 1978.

KÜLPE, G. I. Metod tselij slov i fraz Malisha. *In*: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Sob a redação de S. S. Tizanov e P. P. Pochapin. Moscou, 1926.

LAGOVSKI, N. M. *Abuchenie glujonimij ustnoi riechi*. Aleksandrovsk, 1911.

LAGOVSKI, N. M. *Petersburgskoie ushilitshe glujonimij* (1810-1910). São Petersburgo, 1910.

LASHLEY, K. S. *Brain mecanismes and intelligence*: a quantitative study of injuries to the brain. Chicago: University of Chicago Press, 1929.

LEMAN, G. Tesis del coinformante. *In*: *Puti vospitania fisicheski defektivnava ribionka*. Sob a redação de S. S. Tizanov e P. P. Pochapin. Moscou, 1926.

LINDWORSKY, J. *Der Wille*: seine Erscheinung und seine Beherrschung. 3. ed. Leipzig: Barth, 1923.

LIPMANN, O. *Über Begriff und Formen der Intelligenz*. Leipzig: Barth, 1924.

LIPMANN, O.; BOGEN, H. *Naive Physik*. Leipzig: Barth, 1923.

LIPPS, T. *Rukovogstvo k psijalogui*. São Petersburgo, 1907.

MALISH, K. Sushtnost i tsennost metoda tselij slov pri piervonachalnom obuchenii glujoniemij ditei ustnoi riechi. (Tesis.) *In*: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Sob a redação de S. S. Tizanov e P. P. Pochapin. Moscou, 1926.

MARX, K.; F. ENGELS. *Obras*, t. 20 e 25, II Parte.

MEIMANN, E. *Vorlesungen üb. exper. Pädagogik*. 1911-1914.

NATORP, P. *Socialnaia pedagoguika*. São Petersburgo, 1911.

NÖLL, H. Die Bedeutung der Vollendungstendenz im Arbeitsunterricht der Hilfsschule. *Ztschr. für. d. Behandlung Schwachsinniger*, 7-10, 1927.

PAVLOV, I. P. Dvatsatilietnii opit obiektivnava izuchenia visschei niervnoi deiatielnosti (poviedienia) Schivotnij. *Obras completas*. Moscou, Leningrado, 1951. t. 3.

PETROVA, A. E. Dieti-primitivi. *In*: *Vaprosi pedologui i dietskoi psijonevrologui*. Sob a redação de M. O. Gurievich. Moscou, 1925.

PETZELD, A. *Konzentration bei Blinden*: eine psychologisch-pädagogische Studie. Leipzig: Akademische Verlagsgessellschaft, 1925.

POYER, D. La psychologie des caractères. *In*: DUMAS, G. *Traité de psychologie*. t. 11. Paris: Alcan, 1924.

PROTOPOPOV, V. P. Materiali k izucheniu fisiologui reaktsi sosriedotochenia (vnimania). *In*: *Ukraisnki visnik refleksologui ta eksperimentalnoi pedagoguiki*. Jarkov, 1925, n. 1.

PROTOPOPOV, V. P. Refleksologuia i pedagoguika. *In*: *Ukrainski visnik refleksologui ta eksperimentalnoi pedagoguiki*. Jarkov, 1925, n. 2.

RAU, N. A. Dashkolnoie vaspitanie glujoniemij. *In*: *Puti vaspitania fisicheski defektivnava ribionka*. Sob a redação de S. S. Tizanov e P. P. Pochapin. Moscou, 1926.

RIBOT, T. *Psijaloguia vnimania*. São Petersburgo, 1892.

RIMAT, F. Intelligenzuntersuchungen anschliessend an die Ach'shce Suchmethode. *Unters. zur Phil. Psych. u. Päd.*, v. 5, n. 3/4, 1925.

RÜHLE, O. *Psijika proletarskava ribionka*. Moscou; Leningrado, 1926.

SCHERBINA, A. M. *Slepoi Muzikant. V. G.* Korolienko kak popitka zriachij proniknut v psijaloguiiu slepij v svietie moij sobstviennij nabliudienii. Moscou, 1916.

SCHPILREIN, I. N. *Professionalnii otbor*. Moscou, 1924.

SEGUIN, E. *Vaspitanie, guiguiena i nravstviennoie lichenie umstvienno nienormalnij ditiei*. São Petersburgo, 1903.

SOKOLIANSKI, I. A. Pro tak zvana chitania z gub glujonimimi. *In*: *Ukrainski visnik refleksologui ta eksperimentalnoi pedagoguiki*. Jarkov, 1926, n. 2.

STERN, W. *Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Leipzig: Barth, 1921.

STERN, W. *Psijaloguia rannieva dietstva do schestilietnieva vosrasta*. Petrogrado, 1922.

STERN, W. *Die menschliche Persönlichkeit*. 3. ed. Leipzig: Barth, 1923.

STERN, W. *Person und Sache*. System des kritischen Personalismus. v. 11. Leipzig: Barth, 1923.

STUMPF, K. Iavlienia psijicheskij funktsii. *Noviie idiei v filosofii*, n. 4, 1913.

SUJAREVA, G. E. K probliemie strukturi i dinamiki dietskij konstitutsionnij psijopatii (schizoidnie formi). *Schurnal nievropatologuii i psijiatrii*, n. 6, 1930.

THORNDIKE, E. L.; BREGMAN, E. O.; COBB, M. V.; WOODYARD, E. *The measurement of intelligence*. New York: University of Columbia, 1927.

TROSHIN, P. Y. *Sravnitielnaia psijaloguia normalnij i nienormalnij ditiei*. t. I. Petrogrado, 1915.

VASILIEV, L. L. *Refleksoloquia truda*. Moscou; Leningrado, 1926.

VIGOTSKI, L. S. Saznanie kak probliema psijalogui pavidienia. *Obras completas*, t. I. Moscou, 1982.

WANECEK, O. Der Blinde in der Sage, im Märchen und in der Legende. *Ztschr. f. d. öst. Blindwesen*, n. 2, 1919.

WERNER, F. *Psijaloguicheskie asnovi nimietskava metoda abuchenia glujoniemij*. São Petersburgo, 1909.

WENDE, G. *Deutsche Taubstummenanstalten*: Schulen und Heime in Wort und Bild. Halle (Saale): C. Marhold, 1915.

WHITE, W. A. *Foundations of psychiatry*. New York: Nervous and Mental Disease, 1921.

WITTELLS, F. *Freid, ego lichnost, uchenie i schkola*. Leningrado, 1925.

ZALKIND, A. B. *Duschevnaia schizh ditei*. Sob a redação de A. F. Lazurckova e A. P. Nechaev. Moscou, 1910.

ZALKIND, A. B. *Trudi Donskova pedagoguicheskava instituta*. Sob a redação de N. A. Popov. Novocherkassk, 1920.

ZALKIND, A. B. *Novoie v refleksologuii i fisiologuii niervnoi sistiemi*. Sob a redação de V. M. Bejterev. Moscou; Leningrado, 1925.

ZALKIND, A. B. *Psijaloguia i marksizm*. Moscou; Leningrado, 1926.

ZALKIND, A. B. *Vaprosi savietskoi pedagoguiki*. Leningrado, 1926.

ZALKIND, A. B. *Programmi vspomogatielnoi schkoli (dlia umstvenno otstalij ditei)*. Moscou; Leningrado, 1927.

Textos e revistas:

Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, v. 1, n. 1, 1914.

Internationale Zeitschrift für Individualpsychologie, n. 5, 1925.

Intelligenzleistungen hochgradig Schwachsinniger. *Ztschr, f. d. ges. Neurologie und Psychgologie*, v. 104, n. 4/5, 1926.

Sobre os tradutores

Alfredo Roberto de Carvalho (*in memoriam*) foi especialista em Educação Especial pela Faculdade Assis Gurgacz (FAG) e em Fundamentos da Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Foi membro do Grupos de Pesquisa HistedoPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência, e Estudos Marxistas em Educação. Foi conselheiro da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (Acadevi) e membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste. Atuou como professor pedagogo da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (Seed/PR).

Dorisvaldo Rodrigues da Silva é doutor em Educação em Ciências (PPGECEM) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR) e mestre em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Elisabeth Rossetto é graduada em Psicologia e mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), da Unioeste, e é membro do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (Nepie), da UFRGS. É docente efetiva da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação.

Enio Rodrigues da Rosa é mestre em Educação, especialista em Fundamentos da Educação e pedagogo pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Foi presidente do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência, do Paraná. Integra o Programa Institucional de Ações Relativas às pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Unioeste. Atua como coordenador pedagógico do Centro de Atendimento Educacional Especializado do Instituto Paranaense de Cegos (IPC), em Curitiba, do qual é diretor.

Ivã de Pádua é mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), especialista em Planejamento Municipal e Políticas Públicas (Unioeste) e em Educação Especial na Sociedade Inclusiva pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG). Atua como servidor técnico da Unioeste, no Hospital Universitário do Oeste do Paraná, em Cascavel. É membro do Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência (Coede) e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.

Jane Peruzo Iacono é graduada em Letras Anglo Portuguesas pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É membro do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) e dos Grupos de Pesquisa Aprendizagem e Ação Docente (GPAAD) e Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee), da Unioeste. Atua como docente do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste).

Jomar Viera da Rocha (*in memoriam*) foi graduado em Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atuou como professor da rede estadual de ensino em Cascavel, Paraná. Foi membro da Associação dos Deficientes Físicos de Cascavel (Adefica), da APP – Sindicato e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.

José Roberto de Carvalho doutorando do Programa de Pós-graduação em Filosofia (PPGFil). É graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). É membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Atua como pedagogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul (IFMS).

Lana Mara Gomes é graduada em Pedagogia com Habilitação e Especialização em Educação Especial pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG), mestre em Ciência, Tecnologia e Sociedade – Tradutora e Intérprete de Língua Brasileira de Sinais (Libras) do Instituto Federal do Paraná (IFPR) *Campus* Paranaguá.

Loraine Alcântara é mestranda do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Positivo (PPGD/UP). É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e em Direito pelo Centro Universitário de Cascavel (Univel). Atua como Professora Formadora, no curso de graduação Letras/Libras Licenciatura, na modalidade EaD, no NEaDUNI, da Unioeste, *Campus* de Cascavel (PR). Integra o Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Cascavel (CMDPD), a Comissão de Acessibilidade e Direitos da Pessoa com Deficiência da OAB PR, Subseção de Cascavel e o Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.

Lucia Terezinha Zanato Tureck é mestre em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e doutora em Letras pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua como professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), *Campus* de Cascavel. É membro do Grupo de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo do Oeste do Paraná (HistedoPR) e do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.

Luzia Alves da Silva é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É graduada em Pedagogia com Habilitação em Educação Especial pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG) e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Especial (Gepee) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação. Atua como professora da Rede Pública Estadual de Ensino e técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila).

Patrícia da Silva Zanetti é doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), especialista em Educação de Pessoas com Necessidades Especiais na Educação Inclusiva pelo Centro Universitário Fundação Assis Gurgacz (FAG) e mestre em Educação pela Unioeste.

É membro do Grupo de Pesquisa HistedoPR – Subgrupo de Educação da Pessoa com Deficiência. Membro do Grupo de Pesquisa Estudos Marxistas em Educação. Conselheira da Associação Cascavelense de Pessoas com Deficiência Visual (Acadevi) e Membro do PEE/Unioeste. Professora da Educação Especial da rede estadual de ensino (Seed/PR).

Vandiana Borba Wilhelm é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). É membro do Grupo de Pesquisa em Políticas Sociais (GPPS) e do Grupo de Estudos Marxistas em Educação. Integrante do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Atua como professora da rede estadual de ensino (Seed/PR).

Vera Lucia Ruiz Rodrigues da Silva é graduada em Pedagogia e mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) e doutora em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É membro dos Grupos de Pesquisa História, Sociedade e Educação no Brasil – Grupo do Oeste do Paraná (HistedoPR) e Estudos Marxistas em Educação. Atua como coordenadora do Programa Institucional de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE) da Unioeste.