

## CONTRIBUIÇÕES DOS ESTUDOS DEFECTOLÓGICOS DE VIGOTSKI PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Régis Henrique dos Reis Silva<sup>1</sup>; Anna Maria Lunardi Padilha<sup>2</sup>

### RESUMO

Apesar dos avanços das políticas educacionais inclusivas, implementadas no Brasil nas últimas décadas, estudantes com deficiência ainda enfrentam nas instituições escolares preconceitos, discriminações e diversas barreiras (atitudinais, comunicacionais, informacionais, dentre outras) que limitam o seu desenvolvimento humano em termos vigotskianos. Diante disso, pretende-se discutir neste artigo como o capacitismo opera em relação às pessoas com deficiência na educação escolar, analisando alguns conceitos formulados por Vigotski nos seus estudos defectológicos e principalmente, a sua concepção dialética de deficiência e de educação. Compreende-se que essa concepção vigotskiana oferece subsídios teóricos para a construção de práticas educativas inclusivas, que promovam o desenvolvimento humano de todos os estudantes. Assim, a revisão teórica deste artigo fundamenta-se nos referidos estudos de Vigotski e na análise tanto da literatura acadêmica, quanto de pesquisas empíricas sobre o tema aqui discutido. Conclui-se que os ensinamentos de Vigotski acerca das especificidades do desenvolvimento humano, quando mediados pela pedagogia histórico-crítica, revelam-se essenciais para a inclusão escolar e, logo, para o pleno desenvolvimento de estudantes com deficiência.

**Palavras-chave:** psicologia histórico-cultural; educação inclusiva; deficiência

### Contributions of Vygotsky's defectological studies for the school inclusion of students with disabilities

#### ABSTRACT

Despite the advances in inclusive educational policies implemented in Brazil in recent decades, students with disabilities still face prejudice, discrimination and various barriers (attitudinal, communicational, informational, among others) in schools that limit their human development in vigotskian terms. In view of this, this article aims to discuss how the ableism operates in relation to people with disabilities in school education, analyzing some concepts formulated by Vigotski in his defectological studies and mainly, his dialectical conception of disability and education. It is understood that this vigotskian conception offers theoretical support for the construction of inclusive educational practices that promote the human development of all students. Thus, this article theoretical review is based on the aforementioned studies by Vigotski and on the analysis of both academic literature and empirical research about the topic discussed here. It is concluded that Vigotski's teachings about the specificities of human development, when mediated by historical-critical pedagogy, prove to be essential for school inclusion and, therefore, for the full development of students with disabilities.

**Keywords:** historical-cultural psychology; inclusive education; disability

### Contribuciones de los estudios defectológicos de Vigotski para a inclusión escolar de estudiantes con deficiencia

#### RESUMEN

A pesar de los avances de las políticas educacionales inclusivas, implementadas en Brasil en las últimas décadas, estudiantes con deficiencia aún enfrentan en las instituciones escolares prejuicios, discriminaciones y diversas barreras (actitudinales, comunicacionales, informacionales, entre otras) que limitan su desarrollo humano en términos vigotskianos. Delante de eso, se pretende discutir en este artículo como el capacitismo actúa con relación a las personas con deficiencia en la educación escolar, analizando algunos conceptos formulados por Vigotski en sus estudios defectológicos y, principalmente, su concepción dialéctica de deficiencia y de educación. Se comprende

<sup>1</sup> Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação – Campinas – SP – Brasil; [regishsilva@gmail.com](mailto:regishsilva@gmail.com)

<sup>2</sup> Instituto de Pesquisas Heloisa Marinho – Rio de Janeiro – RJ – Brasil; [annamlpadilha@gmail.com](mailto:annamlpadilha@gmail.com)

que esa concepción vigotskiana ofrece subsidios teóricos para la construcción de prácticas educativas inclusivas, que promuevan el desarrollo humano de todos los estudiantes. Así, la revisión teórica de este artículo se fundamenta en los referidos estudios de Vigotski y en el análisis de la literatura académica y de investigaciones empíricas sobre el tema aquí discutido. Se concluye que los enseñamientos de Vigotski acerca de las especificidades del desarrollo humano, cuando mediados por la pedagogía histórico-crítica, se muestran esenciales para la inclusión escolar y, para el pleno desarrollo de estudiantes con deficiencia.

**Palabras clave:** psicología histórico-cultural; educación inclusiva; deficiencia

## INTRODUÇÃO

As políticas educacionais brasileiras vêm sendo implementadas no Brasil desde a década de 1990, sob a égide de um discurso que valoriza a diversidade e o respeito às diferenças. No entanto, como afirmam Garcia e Michels (2021, p. 3), embora elas apresentem esse discurso progressista sob um viés pós-moderno de “afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito às diferenças”, são em termos políticos e sociais conservadoras, pois não questionam a ordem social e, pelo contrário, exaltam a adaptação dos sujeitos à ordem capitalista neoliberal.

Ainda segundo Garcia e Michels (2021), as políticas inclusivas vêm sendo implementadas nos países da periferia do capital, como o Brasil, a partir da atuação/orientações de organismos internacionais, a exemplo do Banco Mundial (BM) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esses organismos, atuando sob o eixo “educação e inclusão”, vêm recomendando nos seus relatórios uma série de políticas sociais, principalmente educacionais, as quais, por meio de um discurso supostamente inclusivo, aprofundam as desigualdades sociais nos países em que são implementadas. Nesse sentido, a citação a seguir é bem elucidativa:

[...] ainda que o conceito de inclusão tenha sido apropriado nos discursos políticos internacionais nos anos 1990, já estava presente nas décadas de 1960 e 1970 na análise sociológica. Parsons (1966), assumindo a compreensão funcionalista, discute o conceito *inclusão* compreendendo que o termo retrata uma das etapas da *estrutura do sistema social*, constituindo-se na *diferenciação* de grupos sociais até então não percebidos como parte da sociedade. Nessa análise, Parsons (1966) relaciona inclusão à necessidade de promover a *capacidade adaptativa*, ou adaptação social. Afirma, portanto, a difusão para toda a sociedade de valores comuns e determinados como favoráveis ao seu bom desenvolvimento, ressaltando que antes da adaptação social existem estágios do desenvolvimento da estrutura social como a seleção e a diferenciação. Podemos sintetizar, desse modo, que as políticas públicas para a educação são formuladas mediante uma apropriação liberal do conceito *inclusão* e

corroboram para a defesa da manutenção do *status quo* e consequente naturalização das desigualdades sociais (Garcia & Michels, 2021, p. 4, destaques no original).

Nesse sentido, cabe destacar que no âmbito dessas políticas e do próprio discurso acadêmico, elaborado muitas vezes em consonância com o ideário inclusivo, o que se observa é uma apologia às diferenças abstraídas das lutas de classes e das suas relações de desigualdade. No entanto, não se trata de negar as diferenças ou, mais precisamente, denegar a diversidade humana, mas criticar a forma abstrata e a-histórica que essa característica da condição humana é engenhosamente apropriada pelas políticas inclusivas.

Tal engenhosidade, de acordo com Garcia e Michels (2021), é o novo lema das recomendações dos organismos internacionais (BM e UNESCO), com a *aprendizagem para todos*, que surge agora complementando o *slogan* da equidade e substituindo o lema de *Educação para todos*. Nas palavras das autoras citadas:

Mais recentemente, identificamos que o sentido de coesão presente nos discursos políticos toma a forma de sustentabilidade, conforme registrado nos objetivos do desenvolvimento sustentável (UNESCO, 2015) e nas proposições do Banco Mundial (Banco Mundial, 2011). O objetivo 4 do desenvolvimento sustentável foi proposto à área da educação com as palavras-chave *inclusiva*, *equitativa* e *ao longo da vida*. Se no final do século XX o *slogan* orientador indicava *Educação para todos*, agora, o Banco Mundial (2011) reitera a “[...] expansão e melhoria da educação” como estratégia de adaptação às mudanças e apresenta o novo lema *aprendizagem para todos*. A teoria do capital humano serve de baliza a essa estratégia, com a priorização da economia em relação ao desenvolvimento humano, observada pela articulação direta da aprendizagem ao desenvolvimento econômico e à redução da pobreza, de forma autônoma em relação aos processos educacionais e de ensino (Garcia & Michels, 2021, p. 6, destaques no original).

Assim, conforme apontam Garcia e Michels (2021), as políticas inclusivas, centradas na relação entre educação e inclusão, ao enfatizarem as estratégias de equidade e

aprendizagem presentes nas recomendações realizadas aos países periféricos, evidenciam nos seus relatórios que não existe igualdade nos resultados dos processos de ensino-aprendizagem. Nesse caso, cabe ao Estado no máximo, garantir a igualdade de oportunidades para todos (equidade), ainda que nesse processo muitos estudantes, mesmo com acesso à escola, não consigam aprender e desenvolver suas capacidades e outros aprendem apenas aquilo que é interessante ao mercado de trabalho e à lógica do capital neoliberal.

Sob a influência das pedagogias das competências<sup>1</sup>, as escolas, alinhadas às políticas inclusivas, tendem a desvalorizar o sentido clássico de transmissão e assimilação do conhecimento. Segundo as reflexões de Garcia e Michels (2021), essa reorientação, por sua vez, compromete a discussão sobre a aprendizagem e oportunidades de escolarização, limitando as atividades de ensino, “o ato de ensinar”<sup>2</sup>, pois não consideram os processos de estudo, de ensino e o próprio desenvolvimento humano.

Diante do exposto, a pertinência dos estudos defectológicos de Lev Vigotski (1924-1935) para as pesquisas contemporâneas em uma perspectiva inclusiva torna-se evidente. No entanto, é fundamental que tais pesquisas não estejam vinculadas ao neoliberalismo e, assim como no contexto da produção intelectual do psicólogo bielorrusso, estejam comprometidas com a transformação social e a superação das desigualdades sociais, inclusive para as pessoas com deficiência.

Posto isso, propomos neste artigo discutir algumas contribuições dos estudos defectológicos de Vigotski (1924-1935) para a inclusão escolar de estudantes com deficiência. Para tanto, a princípio com base na literatura acadêmica da área educacional e de pesquisas empíricas já desenvolvidas sobre o tema, discutimos como o capacitismo opera em relação às pessoas com deficiência na educação escolar. Na sequência, analisamos alguns conceitos formulados por Vigotski nos seus referidos estudos e, principalmente, a sua concepção dialética de deficiência e de educação. Por fim, apresentamos algumas contribuições dos conceitos vigotskianos para o estudo da conduta humana e, mais precisamente, em relação aos processos de desenvolvimento humano de alunos com deficiência na educação escolar.

### CAPACITISMO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Como dissemos anteriormente, as políticas inclusivas, principalmente aquelas implementadas no período de

<sup>1</sup> “Apresenta-se como outra face da ‘pedagogia do aprender a aprender’, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à ‘mão invisível do mercado’” (Saviani, 2012, pp. 151-152).

<sup>2</sup> Cf. Duarte (1998).

2003 a 2016 no Brasil, induziram fortemente a matrícula de estudantes com deficiência na escola comum. De acordo com os microdados do Censo Escolar de 2022 (Brasil, 2022), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC), houve um aumento expressivo no número de matrículas de estudantes com deficiência nas classes comuns da rede pública de ensino no período de 2010 a 2022. Em números absolutos, o total de alunos com deficiência matriculados passou de 443.204, em 2010, para 1.126.434, em 2022 (Brasil, 2022).

Apesar das políticas inclusivas e da adesão, muitas vezes acrítica, de boa parte de educadores brasileiros a esse ideário, como demonstram Crochík, Pedrossian, Anache, Meneses e Lima (2011) e Böck e Nuenberg (2018), as pessoas com deficiência continuam sofrendo com atitudes preconceituosas e discriminatórias nas escolas brasileiras. Essas práticas, recentemente vêm sendo denominadas pela literatura acadêmica nacional de capacitismo. No entanto, o que isso significa? Como ele opera no espaço escolar?

O capacitismo (*ableism* em inglês), em uma dimensão estrutural, tem sido abordado por muitos estudiosos (Campbell, 2009; Lewis, 2020; Mrcuer, 2006; Mello, 2016; Taylor, 2017). Esse termo evoluiu no Reino Unido e nos Estados Unidos, nas décadas de 1960 e 1970, a partir dos movimentos sociais das pessoas com deficiência. Na língua inglesa, o termo *ableism*, formado por *able* (capaz) e pelo sufixo *ism* (prática, doutrina ou sistema), refere-se a atitudes e práticas que afetam, de maneira pejorativa, as pessoas com deficiência. “Esta forma de opressão sistêmica leva as pessoas e a sociedade determinar quem é valioso e digno em função da aparência das pessoas e/ou de sua capacidade para produzir, sobressair e comportar-se satisfatoriamente” (Lewis, 2020, n.p.).

No Brasil, de acordo com Mello (2016), até o ano de 2012, não existia na língua portuguesa uma categoria para expressar a discriminação em relação às pessoas com deficiência como no caso do sexismo (discriminação por sexo), racismo (discriminação relacionada à cor da pele) e homofobia (discriminação pela orientação sexual). No caso da deficiência, havia uma ausência no léxico da língua portuguesa. Para Diniz e Santos (2010, p. 10), “esta incapacidade discursiva é um indicador da invisibilidade social e política desse fenômeno”; pois é certo que o capacitismo está no urbanismo, na universidade, no trabalho e há tempos “frequenta” a escola.

Ao analisarmos a realidade brasileira, percebemos que as pessoas com deficiência têm se apropriado de maneira alienada dos meios de produção e do conhecimento. No que tange à educação, desde 1990, sob o discurso de inclusão, como discutimos anteriormente, os estudantes com deficiência estão sendo matriculados nas escolas públicas principalmente, mas não chegam a se apropriar de fato dos conhecimentos historicamente

acumulados. Dessa forma, as políticas inclusivas implementadas pelo sistema de ensino no nosso país, desde então, têm significado estrategicamente uma inclusão alienada (Leite, 2017), porque na lógica do capital é sob uma pseudo-inclusão que o capacitismo se mantém. Como afirmam Garcia e Michels (2021, pp. 14-15):

Ao pensar nas táticas políticas dos setores e grupos que defendem o direito à educação escolar, compreendemos que pode ter havido, nos últimos anos, um equívoco ao priorizar a defesa do inclusivo descolado da defesa intransigente da escola pública estatal. A defesa da educação escolar dos estudantes da educação especial na classe regular não criticou o projeto de educação escolar atual, estabelecido a partir de políticas privatistas, discriminatórias, classificatórias, que vem buscando uma padronização dos desempenhos e o desenvolvimento de competências rebaixadas para o desenvolvimento humano, com base em habilidades necessárias ao mercado. Portanto, a defesa da atuação dos professores de educação especial na escola de ensino regular é fundamental, mas não é suficiente. Assim como não basta os estudantes vinculados à educação especial estarem na escola regular. É preciso disputar o projeto de educação escolar como parte do projeto educacional e societário, a atuação política e pedagógica como diz Florestan, mediante a consciência que essa disputa se realiza no bojo das lutas de classe.

Ademais, o ensino, atividade humana nuclear do trabalho docente, não tem se voltado para intervir na elucidação da objetividade do mundo, para a compreensão objetiva das estruturas sociais e as suas contradições (Duarte, 2024). Do mesmo modo, no contexto de políticas inclusivas, as escolas não têm promovido reflexões e discussões que busquem uma explicação materialista e histórica para a interface das diferenças e as desigualdades sociais. Por exemplo, no que concerne às pessoas com deficiência, conforme pesquisa realizada por Camargo (2020, p. 94), os profissionais da educação entrevistados partem “[...] do princípio de que se o aluno tem alguma deficiência, não consegue aprender e acompanhar os mesmos conteúdos dos alunos sem deficiência [...]. A responsabilidade da não aprendizagem é depositada no aluno e em seu diagnóstico”.

Dessa forma, como discutimos anteriormente, por trás de uma aparência inovadora e revolucionária, lutas sociais importantes da nossa história são apropriadas e renovadas para fins conservadores. Como demonstraram as pesquisas de Crochik *et al.* (2011), Leite (2017), Böck e Nuenberg (2018) e Camargo (2020), essa dinâmica se manifesta no contexto das políticas educacionais inclusivas, em que práticas preconceituosas e discriminatórias em relação às pessoas com deficiência persistem.

Nesse sentido, é que reiteramos a pertinência dos estudos defectológicos de Vigotski para as pesquisas contemporâneas sobre a pedagogia, por entendermos que nas formulações da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica<sup>3</sup> há mediações teóricas suficientes para se realizar uma crítica propositiva aos atuais projetos educacionais e sociais hegemônicos no Brasil.

Consequentemente, a formação de professores comprometidos com uma práxis docente que fomente a crítica ao *status quo* (Neves, 2013), bem como mediada por um projeto educativo interessado politicamente e orientado sistematicamente, com certeza promoverá práxis sociais e educacionais comprometidas com a superação das práticas sociais opressoras, inclusive aquelas que se revelam capacitistas.

### **PRINCIPAIS CONCEITOS FORMULADOS POR VIGOTSKI NOS SEUS ESTUDOS SOBRE A DEFECTOLOGIA: APONTAMENTOS INICIAIS**

Conscientes das múltiplas determinações sociais que enfrentamos, devemos manter nosso empenho e resistência. Vigotski, precursor da teoria histórico-cultural do desenvolvimento humano, já defendia há quase um século que a Psicologia deveria se colocar a serviço da construção de uma nova sociedade e, consequentemente, de um novo ser humano, que segundo ele, seriam a sociedade e o homem socialistas. Sobre essa transformação, Vigotski (2004, p. 10) afirma ainda que “a educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem, nesta estrada da formação social consciente de gerações novas”.

Em seus estudos sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (1931-1995), Vigotski esclarece que essas funções são “[...] processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança” (p. 29). Ele destaca a linguagem, o desenho, a leitura e a escrita, a lógica, a concepção de mundo, a resolução de operações numéricas, a formação de conceitos (p. 12), a memória lógica (p. 247) e a atenção voluntária (p. 252), além do pensamento (p. 304) e da imaginação (p. 307) e outras que ele vai apontando e explicando em seus escritos.

Diante disso, perguntamo-nos: em que condições sociais concretas o trabalho educativo promove o desenvolvimento das funções propriamente humanas/culturais? Nem toda educação dirige ativamente o

<sup>3</sup> De acordo com verbete elaborado por Saviani (2006), “essa pedagogia é tributária da concepção dialética, especificamente na versão do materialismo histórico, tendo fortes afinidades, no que se refere às suas bases psicológicas, com a psicologia histórico-cultural desenvolvida pela “Escola de Vigotski”. A educação é entendida como o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Isso significa que a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa”. Cf. Saviani (2006).

desenvolvimento para esse fim e do mesmo modo. Não é com qualquer escola, nem com quaisquer conteúdos ou qualquer teoria pedagógica que a educação será *desenvolvente*.

Aqui deparamo-nos, portanto, com uma questão crucial apontada e discutida tanto por Vigotski (2021) quanto por Saviani (2021): qual educação, realmente, cumpre o papel de ser *desenvolvente*? Qual educação é capaz de transcender os limites da experiência imediata, levando o educando a ir além dos seus conhecimentos espontâneos, das suas conclusões simples sobre o que é aparente, provisório, prazeroso para então, atingir a consciência do mundo real, das artes, das ciências e de si mesmo?

O que seria, então, uma educação *desenvolvente*? Davydov (1988) argumenta que a tarefa da escola é ensinar aos alunos a prática da reflexão, da compreensão da realidade, de modo a desenvolver as funções psíquicas superiores/culturais e que, para isso, é necessário organizar a instrução de modo que impulse tal desenvolvimento. Ele defende, na mesma linha de Vigotski, que o ensino seja *desenvolvente* – isto é, um ensino que, se for organizado, gere aprendizagens fundamentais que promovem mudanças no desenvolvimento.

Vigotski (1993, p. 334) afirma a importância do “bom ensino”, “o ensino fecundo”, aquele que se adianta ao desenvolvimento promovendo-o: “O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo”. Essas afirmações são definitivas quando se quer analisar e propor sobre a educação escolar para os alunos, sejam eles sem ou com deficiência.

Pelos ensinamentos de Vigotski sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e a deficiência:

As funções psíquicas propriamente humanas (a atenção voluntária, a memória lógica, a formação de conceitos, a imaginação, a vontade, entre outras) não são produto da biologia ou da história filogenética pura da espécie. São sociais, são “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (Vygotski, 1995, p. 151).

Os estudos defectológicos de Vigotski (1997) tiveram importância central na sua teoria e no decorrer da sua curta, mas produtiva e criadora vida. Ele dedicou muitos escritos a essa temática, desenvolveu teorias, realizou pesquisas, fez críticas severas ao modo como eram tratadas as pessoas com deficiência e/ou com problemas mentais e propôs ações efetivas.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Os seus principais escritos sobre a psicologia e a pedagogia das pessoas com deficiência encontram-se na coletânea de textos publicados em *Obras Escogidas* (Tomo V), Fundamentos de Defectologia, da Editora Visor, de Madrid. Parte dos textos sobre Problemas de Defectologia foi traduzido direto do russo para o português, por Zoia Prestes e Elizabeth Tunes (2021).

Na sua visão prospectiva sobre o desenvolvimento, em defesa das possibilidades humanas, as deficiências não deveriam decidir o destino das pessoas. Vemos essa perspectiva como o nosso horizonte de análise e de organização da instrução na escola. A teoria do desenvolvimento humano de Vigotski tem uma lei genética geral, isto é, uma lei que determina a gênese, a origem do desenvolvimento. Nesse sentido, o psicólogo russo estabeleceu que qualquer desenvolvimento do sistema funcional psíquico acontece em dois planos: primeiro no social, entre as pessoas, no plano intersíquico, para que possa se tornar intrapsíquico, no interior das pessoas (Vygotski, 1995). Com isso, podemos nos questionar: como Vigotski justifica a sua lei? Ele destaca o verdadeiro nexo entre o que ele denomina de intersíquico e intrapsíquico.

As funções psíquicas propriamente humanas não são produtos da biologia ou da história pura da espécie, são relações sociais internalizadas, da ordem do social e dos fundamentos da personalidade humana. A sua lei geral do desenvolvimento explica a importância do coletivo na vida das pessoas com ou sem deficiência. O que se converte em pessoal são as relações entre as pessoas e os significados que são atribuídos nessas relações, pois é a partir delas que o desenvolvimento caminha da socialização para a individualização – do que é social para o que é individual. Desse modo, são os adultos que, inicialmente, significam o mundo para as crianças.

Logicamente isso só será possível com a presença sistemática e intencional do trabalho educativo, sob essa perspectiva da educação social. Não se trata de influências externas apenas, mas da constituição cultural de cada indivíduo, que acontece nas relações interpessoais, ou seja, no processo de significação. O que o aluno transfere para a esfera intrapsíquica não são as palavras ou as ações, são as significações delas que vão se constituindo nas relações historicamente construídas, ou seja, a internalização das formas culturais complexas ou superiores que acontecem no processo de ensino.

As contribuições de Vigotski no campo das deficiências foram teóricas, metodológicas, institucionais, clínicas e pedagógicas e entre as suas metas estava o interesse em entender a organização peculiar das funções psíquicas e das condutas das pessoas com deficiência. A partir das ideias desse autor, compreendemos que essas pessoas necessitam de um meio social especialmente enriquecido e organizado para o seu desenvolvimento cultural, bem como precisam de uma interação permanente com outros membros da cultura e de uma ação educativa cuidadosamente planejada, sistematizada e sequenciada. Assim, ao abordar o trabalho educativo para e com as crianças com deficiência, o autor afirma:

No entanto, há outros escritos, palestras e aulas deste autor que abordam, de modo contundente, o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Van Der Veer e Jaan Valsiner concordam que os escritos defectológicos de Vigotski formam parte importante de sua abordagem teórica geral (1996, p. 88).

Precisamente porque a criança com atraso mental depende tanto, em sua experiência, das impressões concretas visuais e desenvolve tão pouco por sua própria conta o pensamento abstrato, a escola deve libertá-la do excesso do método visual-direto que serve de obstáculo ao desenvolvimento do pensamento abstrato e educar esses processos. Dito de outra forma, a escola não só deve adaptar-se às insuficiências dessa criança, senão também lutar contra elas, superá-las (Vygotski, 1997, p. 36).

Dessa forma, é a partir desses apontamentos gerais que podemos passar agora a tratar de outros conceitos orientadores da psicologia histórico-cultural, os quais nos levam diretamente aos modos de olhar para as crianças e jovens com deficiência.

### **CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: CONCEITOS ORIENTADORES**

Os conceitos aqui tratados como resultados dos estudos de Vigotski estão interligados e são interdependentes. Essa característica impede que sejam analisados de modo isolado ou fragmentado, pois cada um contribui significativamente para a compreensão do todo. Assim, os estudos de Vigotski, ao abordarem o desenvolvimento humano, transcendem a dicotomia entre pessoas com e sem deficiência, oferecendo uma visão mais abrangente.

Segundo Der Veer e Jaan Valsiner (1996), o interesse de Vigotski por problemas da defectologia, que se configura como um conjunto de proposições teórico-metodológicas consistentes, reflete o trabalho que ele estava realizando no Comissariado de Educação na Rússia, e relaciona-se intimamente ao restante de sua obra, proporcionando-nos muitas vezes valiosas pistas para a compreensão do desenvolvimento do seu pensamento como um todo.

Nesse sentido, é evidente que Vigotski em sua obra defende a necessidade de uma instrução que seja “fecunda” – *desenvolvente* –, para que as crianças aprendam além do que já dominam, alterando, dessa forma, o processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores, complexas. Assim, o autor russo afirma: “A instrução unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Desse modo, desperta e engendra toda uma série de funções que se achavam em estado de amadurecimento e permaneciam na zona de desenvolvimento iminente” (Vygotski, 1993, p. 243).

Quanto aos impedimentos, como no caso das deficiências ou outras patologias, Vigotski afastou-se dos determinismos biológicos e alertou que a organização didática não pode se adaptar aos limites das pessoas; mas, ao contrário, a organização do ensino pode desenhar caminhos alternativos, novas vias, para que todos aprendam e desenvolvam as funções psíquicas superiores. Tal caminho é diametralmente oposto ao das pedagogias relativistas, muito difundidas no campo

educacional hoje, tais como as que seguem o ideário do “aprender a aprender”: aprender sozinho, sem a necessidade da transmissão dos conhecimentos sistematizados. Essas pedagogias, ressalta Duarte (2001, p. 36), “estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém”.

A ideia de uma educação fecunda, que promova o desenvolvimento das funções psíquicas, articula-se com o conceito de *zona de desenvolvimento iminente*<sup>5</sup>, exposto por Vigotski para explicar sobre a área psíquica de elaboração de conhecimento a partir da inserção nas práticas culturais. O autor aborda a possibilidade de acontecer saltos qualitativos no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, quando em colaboração com um par mais experiente – saltos esses relativos ao desenvolvimento das funções superiores.

O conceito de *zona de desenvolvimento iminente*, introduzido por Vigotski como parte de sua análise sobre o desenvolvimento infantil, enfatiza a importância da imitação como um mecanismo crucial para o avanço cognitivo. No seu texto, “O problema da Idade” (1995, p. 268), Vigotski destaca a função superior “imitação” e afirma que uma criança pode fazer muito mais valendo-se da imitação. “Aquilo que hoje pode realizar em colaboração com o adulto e sob sua direção, poderá realizá-lo por si mesmo no dia de amanhã”.

Sobre esse aspecto, precisamos ter o seguinte entendimento: primeiro, que se trata de uma possibilidade e, portanto pode não acontecer, dependendo das condições de ensino; segundo, as palavras *hoje* e *amanhã* não dizem respeito aos dias próximos da semana, uma vez que ele estava falando de períodos de desenvolvimento – da passagem de um período ao outro; e, terceiro, se só olharmos para o que a criança já faz por si só, estaremos atentos ao passado, para o que já foi conquistado. Assim, o que importa à educação é, justamente, olhar para as possibilidades de futuro e daí se estabelece a visão prospectiva de Vigotski.

A lei principal que caracteriza o desenvolvimento psicológico é que ele é histórico, tem momentos determinados – períodos –, sem que estejam subordinados à contagem cronológica do tempo: “o tempo e o conteúdo do desenvolvimento mudam nos diferentes anos da vida e de desenvolvimento da criança” (Vigotski, 2018, p. 19). A idade pedológica (do desenvolvimento da criança) não coincide com a idade cronológica (passagem dos anos) e saber disso nos coloca em uma posição de alerta quando avaliamos uma criança, seja ela com alguma deficiência ou não.

<sup>5</sup> Várias traduções utilizam a expressão Zona de Desenvolvimento Proximal. Estamos utilizando “Zona de Desenvolvimento Iminente” por assumirmos a tradução direta do russo de Zoia Prestes (2012).

Dessa forma, é fundamental questionarmos quais aspectos do desenvolvimento infantil devem ser observados e compreendidos para que haja avanços das capacidades cognitivas. “Saber determinar a idade pedológica da criança, ou seja, o nível de desenvolvimento em que se encontram as funções superiores, é um dos principais procedimentos com os quais a pedagogia opera” (Vigotski, 2018, p. 21). Esse é um procedimento pouco usual para nós porque estamos acostumados a avaliar quantitativamente, matematicamente, o que a criança não sabe, não faz, não consegue, além de nos basearmos muitas vezes nos laudos médicos que, na sua maioria, são deterministas e parciais.

O desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e jovens depende inteiramente da instrução e, desse modo, o ensino tem que anteceder o desenvolvimento. Se o desenvolvimento orgânico/biológico tem e/ou impõe limites, o desenvolvimento cultural – que supõe o meio social, a escola e a instrução por *caminhos alternativos* – é ilimitado. Para a educação escolar desses alunos, Vigotski (1997) chamou a atenção para a necessidade de se desenvolver *meios especiais, caminhos distintos, vias colaterais* de desenvolvimento para, assim, compensar socialmente a deficiência:

A criança cega ou surda pode alcançar o mesmo desenvolvimento de um aluno normal, porém as crianças com deficiência alcançam de um modo distinto, por um caminho distinto, com outros meios, e para o professor é importante conhecer a *peculiaridade* do caminho pelo qual se deve conduzir a criança (Vygotsky, 1997, p. 17, grifos do autor, tradução nossa).

Os conceitos de ensino *desenvolvente* e de *zona de desenvolvimento iminente* ajudam nossa compreensão sobre as condições concretas para o desenvolvimento humano: o desenvolvimento das capacidades cognitivas das crianças e jovens depende inteiramente da instrução e, como dissemos, o ensino tem que preceder o desenvolvimento. A proposição de Vigotski é dialética (não linear), ou seja, para ele e seus seguidores todos os aspectos do desenvolvimento são partes de um único processo. Uma vez não existindo funções separadas, a *interfuncionalidade* é outro conceito fundamental às nossas reflexões e aprendizados.

O desenvolvimento das funções culturais propriamente humanas acontece como os instrumentos de uma orquestra – em concerto. Luria, companheiro de Vigotski, ao considerar as funções mentais superiores como sistemas funcionais complexos ressalva que elas não se localizam nas

[...] zonas estreitas do córtex ou em agrupamentos celulares isolados, mas *devem ser organizadas em sistemas de zonas funcionando em concerto*, desempenhando cada uma dessas zonas o seu papel em um sistema funcional complexo, podendo

cada um desses territórios estar localizado em áreas do cérebro completamente diferentes e frequentemente bastante distantes uma da outra (Luria, 1981, p. 16, grifo nosso).

Uma vez assumindo a teoria da *interfuncionalidade*, outro conceito importante e articulado com os demais é o de *compensação social da deficiência*, o qual não está apartado do que venham a ser os *caminhos alternativos/vias colaterais* ou *indiretas*. O conhecimento acerca da articulação desses conceitos abre possibilidades para a orientação da organização do ensino dos alunos com deficiência. A inserção das pessoas com deficiência, desde muito cedo, nos diferentes grupos humanos, se bem orientada, pode favorecer o movimento contra uma visão discriminatória e segregadora dessas pessoas – a escola é um dos *locus* privilegiado para isso.

Nesse sentido, é preciso lembrar que Vigotski fez distinção entre o núcleo primário e o núcleo secundário da deficiência. O primeiro é biológico e o segundo é social, produto das consequências sociais da deficiência. Encontramos nos trabalhos reunidos em Fundamentos da Defectologia, escritos entre 1924 e 1935, por Vigotski, um importante aporte para compreendermos o papel da instrução no desenvolvimento. O autor denunciou que as características negativas e as complicações da deficiência não estão na esfera do biológico ou na própria deficiência na sua forma primária, biológica, mas são fruto do “[...] desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica” (Vygotski, 1997, p. 144). Em outras palavras, uma educação incompleta produz graves consequências em relação ao desenvolvimento cultural. “Quando a criança se relaciona pouco e pobremente com o coletivo infantil, complicações secundárias podem surgir” (Vigotski, 2018, p. 15).

Os ensinamentos de Vigotski acerca do desenvolvimento das funções superiores têm, na pedagogia histórico-crítica, uma mediação possível e necessária para que a escola desempenhe seu papel de fornecer aos alunos os meios apropriados para a elaboração conceitual. Para isso, como vimos insistindo, necessitamos da compreensão do que sejam *compensação social e caminhos alternativos ou indiretos* para alcançar a apropriação dos conhecimentos escolares. Dainez e Smolka (2014, p. 1106), em estudo realizado sobre o conceito de compensação para Vigotski, apresentam:

Desse modo, no movimento de elaboração conceitual da *compensação*, Vigotski (1997) nos mostra o processo de *formação social da mente*, ao trabalhar com a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação.

Conforme o próprio Vigotski (2011, p. 868):

A estrutura das formas complexas de comportamento

da criança consiste numa estrutura de caminhos indiretos, pois auxilia quando a operação psicológica da criança revela-se impossível pelo caminho direto. Porém, uma vez que esses caminhos indiretos são adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, histórico, e uma vez que o meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, então, muito frequentemente, não percebemos que o desenvolvimento acontece por esse caminho indireto.

Assim, a escola deve oferecer a educação social comum realizada no país, para todos os alunos. Desenvolver nas crianças com deficiência uma visão de mundo científica e trabalhar dentro da escola uma relação consciente dessas crianças com a vida futura é a nossa tarefa. Não tem sentido, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ou o ensino colaborativo entre professores das salas regulares e os profissionais da educação especial se não for, justamente, para introduzir os alunos nos objetivos gerais do ensino, por caminhos alternativos necessários. Além dos meios indiretos ou caminhos alternativos já disponíveis – tais como o Sistema Braille, Libras, comunicação alternativa, ábaco, cadeira de rodas, novas e diversas tecnologias e comportamentos sociais já alcançados e que vêm compor as tecnologias assistivas – precisamos elaborar e organizar outros caminhos, ora individualizados ora para trabalhos coletivos.

Qual o significado, para os alunos, das palavras e conceitos que lhes são apresentados? Como os estudantes atribuem sentido aos objetos, às palavras, às relações entre as pessoas, às diferentes situações do cotidiano, se não houve um processo prévio de significação? Como vão estabelecer relações possíveis entre as palavras ou sinais e a realidade? Como vão, por fim, aprender sobre as relações sociais, a vida, enfim, a realidade? Nesse processo, a formação do professor é um aspecto crucial para a socialização dos conhecimentos mais avançados e essa formação, por sua vez, exige uma postura comprometida com o aprofundamento dos estudos teóricos e metodológicos acerca do desenvolvimento humano e das práticas educativas humanizadoras e desenvolventes.

A psicologia concreta de Vigotski, uma abordagem teórica fundamentada no método materialista histórico-dialético, preenche a lacuna histórica em relação à unidade entre a teoria e a prática, em relação à visão de mundo, à historicidade do ser humano e às práticas educativas que constituem a consciência humana. Essa perspectiva teórica oferece subsídios para a construção de práticas educativas que visam à emancipação do sujeito e ao pleno desenvolvimento das suas funções psíquicas superiores.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há práxis transformadora ou revolucionária sem uma teoria igualmente transformadora ou revolucionária. A partir das contribuições de Vigotski, emerge um conjunto de trabalhos teóricos e empíricos que redefinem a relação entre deficiência e cultura, com destaque para a positividade das intervenções educacionais no desenvolvimento de processos psíquicos superiores, inclusive daqueles considerados com deficiência. Stetsenko e Selau (2018) abordam a posição de Vigotski em relação à deficiência e expõem o seguinte:

[...] claramente soa não apenas contemporânea, mas aparentemente bem à frente de seu tempo, em termos de ter uma visão sistêmica e dialética do problema da natureza versus criação. É nesse ponto que a contribuição que Vygotsky e sua escola foram para o estudo da deficiência e do desenvolvimento como um todo particularmente e profundamente significativo (Stetsenko & Selau, 2018, p. 317).

Obviamente, as contribuições vigotskianas, por mais que sejam consistentes e coerentes com uma práxis transformadora ou revolucionária, não são suficientes por si próprias para que a transformação ou revolução social aconteça. Dessa forma, a nossa assertiva é a de que a teoria vigotskiana nos oferece mediações importantes para o processo de formulação e engajamento em uma práxis transformadora ou revolucionária, pois contribui decisivamente para a nossa compreensão acerca dos processos históricos de desenvolvimento do psiquismo humano e a importância das suas atividades educativas.

Assim, considerando tanto as proposições de Vigotski em sua psicologia concreta quanto a complexidade da realidade educacional brasileira – que nos coloca face a face com o aluno real, concreto, síntese de múltiplas determinações sociais –, devemos considerar para o desenvolvimento de um ensino fecundo os estudantes constituídos nas suas relações sociais.<sup>6</sup>

A função da escola, diferentemente do que propõem as políticas inclusivas é, portanto, cumprir com o seu objetivo de socialização do conhecimento nas suas formas mais desenvolvidas. Segundo Saviani (2008), não basta que esses conhecimentos estejam sistematizados na escola, pois é preciso viabilizá-los para os alunos, a fim de que possam se apropriar do conhecimento por meio de um método sistematizado de ensino-aprendizagem.

A pedagogia histórico-crítica possibilita a articulação mais profunda entre a prática educativa escolar e os fundamentos da psicologia histórico-cultural da escola de Vigotski, evitando assim uma instrumentalização simplista e direta dessa teoria para a pedagogia. Con-

<sup>6</sup> A tese VI de Karl Marx sobre Feuerbach afirma que “a essência humana não é uma abstração inerente ao indivíduo singular. Em sua realidade é o conjunto das relações sociais” (Marx, 1996, p 13).

siderando o exposto e a referida articulação, podemos afirmar que uma teoria pedagógica revolucionária deve cumprir a exigência própria da educação escolar, ou seja, a de mediação entre a obra da cultura e o desenvolvimento psíquico dos indivíduos, promovendo saltos de qualidade no desenvolvimento humano, e as crianças e os jovens com deficiência intelectual necessitam dessa mediação, de modo especial e peculiar. Desse modo, os ensinamentos de Vigotski acerca do desenvolvimento das funções superiores têm, na pedagogia histórico-crítica, a mediação possível para que a escola desempenhe o seu papel de fornecer aos alunos os meios apropriados para a elaboração conceitual.

## REFERÊNCIAS

- Böck, G. L. K., & Nuernberg, A. H. (2018). *As concepções de deficiência e as implicações nas práticas pedagógicas* [Apresentação de Trabalho]. VIII Congresso de Educação Básica: docência na sociedade multitelas, Florianópolis - Santa Catarina. <https://adeserracatarinense.com.br/wp-content/uploads/2020/12/Concep%C3%A7%C3%B5es-de-defici%C3%A7%C3%A3o-e-as-implica%C3%A7%C3%B5es-nas-pr%C3%A1ticas-pedag%C3%B3gicas.pdf>
- Brasil. (2022). *Censo da Educação Básica: notas estatísticas*. Brasília: INEP/MEC.
- Camargo, F. P. (2020). O capacitismo e a expectativa docente em relação a alunos com deficiência. *[SYN]THESIS, 13* (1), 87-96. <https://doi.org/10.12957/synthesis.2020.61451>
- Campbell, F. K. (2009). *Contours of Ableism – The production of disability and abledness*. New York: Palgrave Macmillan.
- Crochík, J. L., Pedrossian, D. R. dos S., Anache, A. A., Meneses, B. M. de., & Lima, M. de F. E. M. (2011). Análise de atitudes de professoras do ensino fundamental no que se refere à educação inclusiva. *Educação e Pesquisa, 37* (3), 565-582. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000300008>
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 40* (4), 1093-1108. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>
- Davydov, V. (1988). *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico* (J. C. Libâneo; R. A. M. da M. Freitas, Trad.). Moscú: Editorial Progreso.
- Diniz, D., & Santos, W. (2010). Deficiência e Direitos Humanos: desafios e respostas à discriminação. In D. Diniz, W. Santos (Eds.), *Deficiência e Discriminação* (pp. 09-17). Brasília: Letras Livres.
- Duarte, N. (1998). Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. *Cadernos CEDES, 19* (44), 85-106. <https://doi.org/10.1590/S0101-32621998000100008>
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação, (18)*, 35-40. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782001000300004>
- Duarte, N. (2024). Relações entre conhecimento objetivo e valores morais na educação e na obra literária. In R. Pedralli, A. M. Chraim, A. C. D. Cavalheiro, & S. C. Dias (Eds.), *A leitura como direito e a formação da consciência: proposições ensaísticas para o trabalho educativo*. Rio de Janeiro: Mórula.
- Garcia, R. M. C., & Michels, M. H. (2021). Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. *Educação & Realidade, 46* (3), e116974. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116974>
- Leite, M. de M. (2017). *Educação Escolar da pessoa com deficiência e/ou necessidades especiais na escola de tempo integral* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Goiás, Goiânia-GO]. <http://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/7888>
- Lewis, T. (2020). *Ableism 2020: An Updated Definition*. <https://www.talilalewis.com/blog/ableism-2020-an-updated-definition>.
- Luria, A. R. (1981). *Fundamentos da neuropsicologia*. (A. Ricardo, Trad.). São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Marx, K. (1996). Teses sobre Feuerbach. In K. Marx, F. Engels. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Hucitec, 1996.
- Mcruer, R. (2006). *Crip Theory: cultural signs of queerness and disability*. Nova Iorque: New York University Press.
- Mello, A. G. de. (2016). Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. *Ciência & Saúde Coletiva, 21* (10), 3265-3276. <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>
- Neves, L. M. W. (2013). *O professor como intelectual estratégico na disseminação da pedagogia da hegemonia* [Apresentação de Trabalho]. 36ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Goiânia - Goiás.
- Prestes, Z. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa*. Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2021). Pedagogia Histórico-Crítica, 40 anos: balanço e perspectivas. In A. C. Galvão, C. L. de Santos Júnior, L. Q. Costa, & T. N. Lavoura (Eds.), *Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia* (Vol. 1, pp. 113-133). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. A. (2012). Pedagogia das Competências. In D. Saviani (Ed.), *Pedagogia no Brasil: história e teoria* (pp. 150-151). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2008). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Ed. rev.). Campinas: Autores Associados.
- Saviani, D. (2006). *Pedagogia histórico-crítica*. [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/pedagogia-historico-critica#\\_ftn1](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/pedagogia-historico-critica#_ftn1).
- Stetsenko, A., & Selau, B. (2018). A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”). *Educação, 41* (3), 315-324. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.3.32668>
- Taylor, S. (2017). *Beasts of Burden: Animal and Disability Liberation*. New York: The New Press.

- Van der Veer, R., & Valsiner, J. (1996). *Vygotski: uma síntese* (C.C. Bartalotti, Trad.). São Paulo: Unimarco; Loyola.
- Vygotski, L. S. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. Madri, Espanha: Visor.
- Vygotski, L. S. (1995). *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique*. Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas: Fundamentos de Defectología*. Madri: Visor.
- Vygotski, L. S. (2004). *A transformação socialista do homem*. (N. Dória, Trad.). <https://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37 (4), 863-869. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000400012>
- Vigotski, L. S. (2018). Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada. *Educação e Pesquisa*, 44, e44003001. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844003001>
- Vigotski, L. S. (2021). *Problemas de Defectologia*. (Z. Prestes; E. Tunes, Trad.). São Paulo: Expressão Popular.

#### **Nota**

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

#### **Disponibilidade de dados**

Os dados de pesquisa estão disponíveis no corpo do documento.

#### **Editora de seção**

Sônia Mari Shima Barroco

Recebido em: 26 de fevereiro de 2024

Aprovado em: 18 de dezembro de 2024