

# Estudos de L. S. Vigotski sobre deficiência: Desdobramentos para a psicologia e pedagogia na atualidade

L. S. Vigotski's studies about disability: Developments for psychology and pedagogy today

Luana de Melo Ribas<sup>1</sup>; Raquel Rodrigues Capucci<sup>2</sup>;  
Avany Rodrigues Teixeira dos Santos<sup>3</sup>; Anna Maria Lunardi Padilha<sup>4</sup>

DOI: 10.51207/2179-4057.20240018

## Resumo

A Teoria Histórico-Cultural traz contribuições essenciais sobre os estudos da deficiência, denominada “defectologia”. Lev Semionovitch Vigotski, principal nome à frente dessa ciência, revolucionou o campo da psicologia e da educação nessa temática que concerne ao desenvolvimento de pessoas com necessidades específicas. Apesar disso, diversos conceitos que abrangem esses estudos são mal compreendidos e/ou explorados incorretamente. O presente artigo tem como objetivo apresentar criticamente as relações entre o “normal” e o “patológico” articulando os seguintes conceitos: o papel do “meio” no desenvolvimento; a importância do “coletivo” no desenvolvimento; o problema do “defeito”; “compensação biológica” vs. “compensação social”; e o papel do “diagnóstico” para o desenvolvimento humano, além de compreender acerca da “educação social”, abordados na obra póstuma de Vigotski que compõe o Tomo V - Fundamentos da Defectologia. A partir de uma análise bibliográfica revisada dos estudos defectológicos, foi possível concluir que compreender as ideias do autor de forma contextualizada e crítica é fundamental, especialmente tensionando a contradição entre o normal e o patológico e os demais conceitos ao questionar a construção social em torno da deficiência. Interessou, ainda, contribuir para o debate sobre possíveis

## Summary

Historical-Cultural Theory makes essential contributions to disability studies, called “defectology”. Lev Semionovitch Vigotski, the main name at the forefront of this science, revolutionized the psychology field and education in this area that concerns the development of people with specific needs. Despite this, several concepts that encompass these studies are poorly understood and/or incorrectly explored. This article aims to present in a critical way the relations between the “normal” and the “pathological” by articulating the following concepts: the role of the “environment” in development; the importance of the “collective” in development; the “defect” problem; “biological compensation” versus “social compensation”; and the role of “diagnosis” for human development, in addition to understanding “social education”, addressed in Vigotski’s posthumous work that makes up Tome V - Fundamentos da Defectologia. From a bibliographic review analysis of defectology studies, it was possible to conclude that understanding the author’s ideas in a contextualized and critical way is fundamental, especially tensioning the contradiction among normal and pathological and other concepts when questioning the social construction around deficiency. It was also interesting to contribute to the debate about possible developments of

Trabalho realizado na Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil.

Conflito de interesses: As autoras declaram não haver.

**1.** Luana de Melo Ribas - Doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (PED/IP/UnB); Psicóloga; Psicopedagoga; Neuropsicóloga, Brasília, DF, Brasil. **2.** Raquel Rodrigues Capucci - Doutoranda e mestra em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (PED/IP/UnB); Psicóloga; Professora no Ensino Superior; Atriz; Professora de teatro, Brasília, DF, Brasil. **3.** Avany Rodrigues Teixeira dos Santos - Mestranda em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar - Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília (PED/IP/UnB); Pedagoga; Psicóloga; Psicopedagoga; Neuropsicóloga, Brasília, DF, Brasil. **4.** Anna Maria Lunardi Padilha - Doutora em Educação - Universidade de Campinas (UNICAMP); Professora; Pedagoga, Piracicaba, SP, Brasil.

desdobramentos desses estudos na atualidade, especialmente para a educação e psicologia, além de se afastar dos equívocos conceituais e distorções que instrumentalizam os ideários teóricos que versam sobre essa temática.

**Unitermos:** Teoria Histórico-Cultural. Deficiência. Defectologia. Psicologia. Educação.

## Introdução

As obras de L. S. Vigotski (1896-1934), um dos principais precursores da Teoria Histórico-Cultural, mostram-se pertinentes e revolucionárias até os dias atuais, especialmente no que diz respeito aos trabalhos sobre o desenvolvimento infantil – estudos pedológicos – e de forma mais específica os estudos sobre a deficiência – denominado como defectologia<sup>1</sup> (Tunes et al., 2020). Tais proposições teóricas têm vasta contribuição e são, ainda, referências no campo da psicologia e pedagogia. Apesar de sua relevância teórica, ainda se observam equívocos conceituais e distorções de leitura da obra, o que acarreta no esvaziamento, empobrecimento e instrumentalização da teoria (Prestes, 2012).

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo apresentar criticamente as relações entre o “normal” e o “patológico” em Vigotski, articulando os seguintes conceitos<sup>2</sup>: o papel do “meio” no desenvolvimento; a importância do “coletivo” no desenvolvimento; o problema do “defeito”; “compensação biológica” vs. “compensação social”; e o papel do “diagnóstico” para o desenvolvimento humano, além de compreender como esses postulados se articulam com o programa socialista da “educação social”.

Todos esses temas foram exaustivamente apresentados por Vigotski na obra póstuma que compõe o Tomo V - Fundamentos da Defectologia (Vigotski,

these studies today, especially for education and psychology, in addition to moving away from the conceptual mistakes and distortions that give instruments to the theoretical ideas that deal with this topic.

**Keywords:** Historical-Cultural Theory. Deficiency. Defectology. Psychology. Education.

1924-1934/2019). A análise, baseada em uma revisão bibliográfica, focaliza os seguintes textos: “O defeito e a compensação” (1924a/2019); “Princípios da educação de criança com defeitos físicos” (1924b/2019); “Problemas fundamentais da defectologia” (1929a/2019); “Os postulados fundamentais do trabalho de investigação pedológica na esfera da criança difícil” (1929b/2019); “A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal” (1931a/2019); “O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito” (1931b/2019); “O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil” (1931c/2019); e “O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso mental” (1931d/2019) – que compõem o Tomo V.

Incluimos na análise o texto “Comportamento Anormal” (Vigotski, 1924-1926/2003), capítulo do livro *Psicologia Pedagógica*. Considerando a inter-relação da pedologia com os estudos defectológicos, articulamos a discussão a dois textos do livro “7 Aulas de L.S. Vigotski – Sobre os fundamentos da pedologia” (1933-1934/2018), a saber: “Segunda aula. A definição do método na pedologia” e “Quarta aula. O problema do meio na pedologia”. Por fim, entrelaçamos a discussão a textos de autores da atualidade que debatem acerca dos conceitos em questão.

A apresentação e revisão crítica dos conceitos visam possibilitar ao leitor um estudo contextualizado das ideias de Vigotski. Entendemos que uma utilização descaracterizada dos pressupostos originários, que partiam, especialmente, da necessidade de se construir uma nova sociedade, alinhada ao ideário comunista, traz prejuízos à compreensão da totalidade que compõe a construção do pensamento de Vigotski até os dias atuais. Torna-se, assim,

1 É importante esclarecer que a ciência defectológica ou defectologia é assim chamada na Rússia ainda hoje. Lá existem cursos de graduação em defectologia e o profissional formado é conhecido como defectólogo (Tunes et al., 2020).

2 Os termos foram mantidos conforme utilizados à época apenas nas citações diretas e nos títulos de textos. “Defeito” refere-se à “deficiência”; “Difícil” e “anormal” podem ser compreendidos como crianças com deficiência.

primordial conhecer o contexto histórico no qual surgiram esses estudos. Afinal, desde os primórdios da revolução, em seus primeiros escritos, Vigotski (1924-1926/2003) já anunciava que:

Os problemas da educação só serão definitivamente resolvidos quando forem definitivamente resolvidos os problemas do sistema social. Toda tentativa de construir ideais de educação em uma sociedade socialmente contraditória é uma utopia porque, como vimos, o único fator educativo que determina as novas reações da criança é o meio social e, enquanto este contiver contradições insolúveis, estas provocarão fissuras na educação mais bem pensada e inspirada. (p. 220)

### Contextualização histórica e os estudos pedológicos e defectológicos

A superação da sociedade burguesa para a socialista – principal meta da Revolução Russa de Outubro de 1917 – trouxe em seu cerne a defesa da formação de um novo indivíduo, forjado na construção de uma nova sociedade. As mudanças exigiam, além de uma reestruturação política e econômica, uma reorganização social que foi pautada nos princípios e ideais revolucionários postulados por Karl Marx e Frederic Engels (Freitas, 2017; Prestes, 2012). Tais postulados deram origem à emergência de um novo projeto de sociedade. Com o envolvimento de intelectuais aliados ao movimento socialista, essa luta sucedeu-se em vários âmbitos, a fim de dar continuidade aos conflitos ideológicos que se desenvolviam na Rússia revolucionária.

Os enfrentamentos para a realização deste projeto aconteceram também no plano científico, ao desenvolver reformulações na compreensão do ser humano essencialmente conectado à noção da luta de classes – cunhada nas bases metodológicas materialistas histórico-dialéticas – tinham um vínculo direto com a construção da sociedade socialista (Freitas, 2017; Prestes, 2012). A educação se tornou um dos meios fundamentais para se desenvolver as bases concretas dessa transformação social e o campo de interesse de pedagogos e psicó-

logos contemporâneos ao processo revolucionário (Krupskaya<sup>3</sup>, 1918/2017). Nessa conjectura, Krupskaya (1927/2017) afirmava que:

A escola organizada pelos estados capitalistas é uma escola de ensino, uma escola coercitiva, que suprime a independência da criança, impede o desenvolvimento da personalidade humana, distorce-a. Somente uma escola do trabalho, uma escola estreitamente ligada à vida circundante, com os interesses da criança, que abre para ela diferentes esferas de aplicação de suas forças é uma escola que ensina a vida coletiva, que coloca ante as crianças objetivos elevados e que, pela primeira vez, cria condições para o desenvolvimento da personalidade humana. (p. 140)

Fortalecia, aqui, a intenção de alterar as finalidades da escola, de forma que ela não fosse privilégio da classe burguesa: uma educação acessível para toda a população (Krupskaya, 1918/2017). A partir disso, a necessidade de desenvolver uma concepção totalmente nova de ciência pedagógica e psicológica entra em pauta. A fim de estabelecer novos fundamentos para a compreensão do desenvolvimento e com o objetivo de entender o novo ser humano da sociedade socialista, estudiosos de diversas áreas empenharam-se em criar uma ciência que pudesse levar adiante o projeto revolucionário em sua dimensão ideológica (Freitas, 2017).

No campo do desenvolvimento e educação, entre os estudiosos interessados na temática e comprometidos com a revolução em marcha, destacou-se o nome de Lev Semionovitch Vigotski. Reconhecido como um dos grandes nomes que surgiram no século XX, a produção escrita do autor foi intensa e vasta para uma vida curta (faleceu, prematuramente, aos 37 anos, de tuberculose), delineada em um interesse interdisciplinar perfazendo estudos não só nas áreas da pedagogia, psicologia, mas da

3 Nadezhda Konstantinovna Krupskaya (1869-1939), companheira de Lênin (1870-1924), foi peça fundamental na Revolução Russa, tendo sido uma das principais responsáveis pela organização política educacional do Commissariado do Povo para a Educação, chamado Narkompros, o sistema de educacional russo. Krupskaya é quem define o conceito de educação social no qual Vigotski se embasa e defende para que seja possível vencer a deficiência.

arte, filosofia e literatura, que definiram a natureza da sua produção (Prestes, 2012). Interessado em concretizar o projeto revolucionário, intentou realizar as transformações sociais almejadas pela população russa não só por meio da sua produção intelectual, mas de forma atuante nesse processo, como diretor do Subdepartamento de Proteção Social e Legal de Crianças Portadoras de Deficiência pertencente ao Comissariado do Povo para a Educação Pública<sup>4</sup> – a partir de 1924 –, além de fundar e presidir o Instituto de Defectologia mais importante da União das Repúblicas Socialistas Soviéticas - URSS (Blanck, 2003).

O estudo do desenvolvimento infantil – a pedologia –, e de forma mais específica da pessoa com deficiência – a defectologia –, são partes fundantes de suas obras. Vigotski se debruçou nos estudos defectológicos de forma especial, tendo sido consultor e diretor científico do Instituto Experimental de Defectologia do Comissariado do Povo para Instrução, desde sua abertura em 1929, até seus últimos dias de vida (Prestes & Tunes, 2015). Nesse sentido, descreveu como a Comissão se organizaria nos anos seguintes à revolução:

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 (...). (Vigotski, 1929b/2019, p. 277)

O novo panorama político exigia das ciências soluções concretas para os problemas sociais herdados do antigo regime czarista, e o campo psicológico precisava responder, com urgência, às demandas que lhe cabiam, em vista das novas condições impostas pelos acontecimentos. Por este motivo, os conceitos científicos formulados por Vigotski devem ser interpretados dentro do conjunto de sua obra, e em relação ao seu contexto histórico

e base fundante: o marxismo. Essa condição é colocada pelo próprio autor à época, em conjunto com os planos de trabalho para crianças com deficiência, que objetivava pôr em prática nos anos seguintes à revolução. Em suas palavras, era prioridade:

(...) 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. (Vigotski, 1929b/2019, pp. 273-274, grifos nossos)

Nesse sentido, suprimir os referenciais marxistas nas obras de Vigotski levou a distorções na sua interpretação e ao questionamento em relação à sua base materialista histórico-dialética, tendo como consequência a aplicação dos conceitos de forma rasa e/ou enviesada (Prestes, 2012). Os estudos pedológicos e defectológicos, como parte do arcabouço teórico de Vigotski, não fogem à regra: urge serem interpretados à luz das proposições do autor acerca do desenvolvimento cultural com ênfase na experiência concreta. Compreender o ser humano como histórico pressupõe considerar os fenômenos psíquicos a partir de sua gênese social (Vigotski, 1929/2000). Estudá-los significa entender a história do psiquismo humano perfazendo a história social de sua constituição.

Vigotski (1929/2000) buscou, no materialismo histórico-dialético – método que se pauta na compreensão da realidade concreta, considerando o movimento histórico contraditório e suas transformações –, recursos para investigar o estado de crise em que a psicologia se encontrava, cuja produção não levava em conta a natureza social e histórica dos fenômenos psíquicos. A teoria psicológica hegemônica, à época, apenas se preocupava em estudá-los a partir de uma análise dualista e com foco no biológico.

4 O Comissariado do Povo para a Educação Pública – que tinha como abreviatura Narkompros – seria o que pra nós equivale ao Ministério da Educação (Freitas, 2017)

Para o autor, a psicologia, ao elaborar sua ciência geral, deveria adotar uma “perspectiva realista-objetiva” (Vigotski 1928-1931/1991, p. 169) para promover a análise teórica do conhecimento científico. Desta forma, reafirmava o preceito marxista de que a realidade determina a experiência humana e, sendo assim, também determina o objeto da ciência e seu método, fazendo-se impossível compreender os conceitos científicos apartados da realidade na qual os fenômenos se manifestam (Marx & Engels, 2007).

Ao buscar constituir uma nova ciência psicológica, Vigotski (1929/2000) teve como interesse construir uma psicologia da qual o objeto de estudo era a consciência, e tentou compreender a personalidade na relação dialética com o meio: o próprio ser humano e sua constituição deveriam ser o objeto da nova psicologia. Ao adotar a consciência como objeto de estudo, a ciência psicológica poderia superar as concepções dualistas mais tradicionais. Com isso, seu objetivo era de se estabelecer como uma ciência monista, materialista e objetiva, compreendendo o ser humano em sua dimensão histórica, além da biológica, social e cultural (Delari, 2015). Para Vigotski (1929/2000, p. 23), “toda a peculiaridade do psiquismo do homem está em que nele são unidas (síntese) uma e outra história (evolução + história)”.

Ancorado nesses pressupostos, os postulados defectológicos – textos produzidos entre 1924-1934 –, colocam-se no caminho contrário ao modelo de desenvolvimento hegemônico da época, que direcionava o foco apenas para o biológico, para a falta e, conseqüentemente, para o déficit. Para Vigotski (1924-1926/2003), “toda herança corrupta do modo de vida anterior, da moral burguesa, deve ser definitivamente varrida da escola” (p. 211). Esta, oposta aos preceitos alinhados à sociedade hierárquica capitalista, se orientava à educação social – a qual Vigotski defendeu com afinco (Vigotski, 1924a/2019; Vigotski, 1924b/2019; 1929a/2019; 1929b/2019). Segundo o autor, apenas a “educação social vencerá a deficiência” (1929a/2019, p. 67), colocando-a como força motriz da transformação social.

Vigotski (1924b/2019) afirmou, porém, que a revolução que se movimentou para reorganizar a escola não atingiu a escola especial. Para ele, a tarefa consistia precisamente em vincular a pedagogia da criança com deficiência “aos princípios e métodos gerais da educação social e encontrar o sistema que permita unir a pedagogia especial à pedagogia da infância normal” (Vigotski, 1924b/2019, p. 91). Avaliava, ainda, que o trabalho seguia “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” (Vigotski, 1924b/2019, p. 91).

O que se compreende é que as questões que envolvem a educação especial da época – que persistem até os dias atuais – têm relação com a ausência de um projeto educacional como aquele da educação social (Vigotski, 1931b/2019). Temos, então, um ciclo crítico: as limitações *desenvolvimentais* se tornam exclusivamente um problema individual, que conduz a pessoa à exclusão do coletivo. Essa exclusão, por sua vez, freia simultaneamente tanto o desenvolvimento da pessoa como da própria educação social, que se fundamenta na pedagogia do coletivo (Vigotski, 1931b/2019).

Portanto, o conceito da educação social é central para compreensão dos estudos defectológicos: é necessário vê-la num círculo, do início ao fim, em uma roda viva contínua: “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” (Vigotski, 1929a/2019, p. 68, grifos nossos). Embora os estudos do autor tenham significativa repercussão, sendo um referencial teórico amplamente debatido na atualidade, as últimas descobertas de sua obra e o acesso às novas traduções têm trazido importantes colaborações e alargamentos interpretativos sobre o tema (Prestes, 2012). Com base nisso, indagamos: Como se articulam os conceitos teóricos de Vigotski e como suas proposições se articulam aos problemas enfrentados no cotidiano do campo, particularmente, pedagógico e psicológico?

## A questão do “normal” e o “patológico” na obra de Vigotski

Para apresentar criticamente as relações entre o “normal” e o “patológico”, articulando aos demais conceitos que serão aprofundados, entendemos ser primordial compreender, inicialmente, como se dá o desenvolvimento. Para Vigotski (1928-1931/1991; 1933-1934a,b/2018), esse processo ocorre a partir da constituição das funções psíquicas culturais (ou funções psicológicas/psíquicas superiores), em termos sistêmicos: que prioriza o olhar para o desenvolvimento processual, ao invés de se focar exclusivamente no produto. Ao fazê-lo, ele lança a atenção para a plasticidade do sistema nervoso central; o modo como as funções se organizam de forma interfuncional, dinâmica e não-hierárquica (Padilha, 2015).

O psiquismo se desenvolve a partir da reestruturação contínua de funções psíquicas culturais – percepção, linguagem, pensamento por conceito, memória lógica, atenção voluntária, imaginação, emoção etc. (Vigotski, 1928-1931/1991) –, que se relacionam, transformando-se ao longo da ontogênese. Em alguns momentos, uma assume protagonismo em relação às demais, isso se alterna ao longo da idade pedológica em razão das relações que o sujeito estabelece com o meio.

Dessa forma, o desenvolvimento psicológico ocorre tal como em uma orquestra: cada instrumento tem sua importância, mas é seu conjunto que ressoa a música (Luria, 1981). No que diz respeito ao desenvolvimento que diverge do padrão esperado, Vigotski (1931d/2019) ressalta, ainda, que “a criança com atraso mental está formada não só de defeitos e insuficiências: seu organismo reorganiza-se como um todo” (p. 183). Para o autor, é necessário compreender *todo o processo do desenvolvimento e não só o defeito, a deficiência por si mesma*. Portanto, demanda atenção para seguinte questão: “que condições são dadas no meio social e em que circunstâncias a coletividade é vivida no processo de desenvolvimento e no trabalho educativo com as novas gerações?” (Padilha, 2018, p. 66).

Em “*Defeito e Compensação*” (1924a/2019), primeiro texto de Vigotski sobre as questões da

deficiência, o autor afirma que “o defeito por si só não decide o destino da personalidade, mas as consequências sociais e sua realização sociopsicológica” (1924a/2019, p. 74). Para ele, a deficiência só pode ser entendida em termos das condições sociais que engendram formas sociopsicológicas de formação da personalidade. Tais formas resultam em uma posição de desigualdade da pessoa quando comparada aos seus pares que apresentam o desenvolvimento padrão esperado socialmente.

No texto “*O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso mental*” (1931d/2019), Vigotski afirma que é necessário “reconhecer qual das particularidades é primária e qual é secundária” (p. 198), diferenciando o *defeito* em duas categorias: o “defeito primário diz respeito a um déficit estrutural ou funcional de tipo orgânico (...), enquanto o defeito secundário resulta de um complexo de fatores sociais, culturais e educacionais que são enxertados no defeito primário” (Mecacci, 2017, p. 128, tradução nossa). Alinhado a isso, Vigotski (1931d/2019) discordou da ênfase no defeito primário – circunscrito aos fatores biológicos – porque a criança é reduzida à sua deficiência, tornando sua educação simplificada à ideia de que existe uma necessidade de *conserto*, uma *cura* do defeito. O autor especifica que, ao mesmo tempo que existe o *defeito*, as “possibilidades de compensação para superar o defeito (...) devem ser incluídas no processo educacional como sua força motriz” (Vigotski, 1924a/2019, p. 78).

Já no texto “*Comportamento Anormal*” (1924-1926/2003), Vigotski afirma que há uma linha tênue entre o “normal” e o “anormal”, da mesma forma que é sutil a frequência com que surgem características psicopatológicas no comportamento humano. Nas palavras do autor: “(...) muitas vezes é difícil dizer onde o desvio ultrapassa os limites além dos quais começa o âmbito do anormal. Esses limites não existem em nenhuma parte e, nesse sentido, *a norma representa o conceito meramente abstrato*” (Vigotski, 1924-1926/2003, p. 257, grifos nossos).

No escopo central da questão da deficiência, *está sua construção social*. A sociedade padroniza o que é o desenvolvimento *normal*, vinculado às

determinadas teorias sobre o próprio desenvolvimento que desconsideram a totalidade dialética e, portanto, contraditória entre sujeito-sociedade. Nesses termos, “a diferenciação patológica normal é relativa ao contexto social e ao grupo de referência” (Mecacci, 2017, p. 127, tradução nossa). Isso significa dizer que, tendo extrapolado essas ideias aos dias atuais, tais conceitos são questionáveis, pois se pautam em uma contradição que lhe é intrínseca. Quer seja: é muito difícil estabelecer o que é normal, o que é defeito e o que é patológico. As múltiplas determinações entre esses conceitos se sobrepõem, se mesclam, se **contradizem, se fundem e se refutam sistemicamente ao longo das nossas vidas.**

No livro: “7 Aulas de L.S. Vigotski – Sobre os fundamentos da pedologia” (1933-1934/2018), na quarta aula, ao discorrer sobre o *problema do meio*, Vigotski afirma que “no desenvolvimento da criança, o que deve ser obtido no final, como seu resultado, é dado, desde o início, pelo meio” (1933-1934b/2018, p. 85). O autor bielorusso defende que o meio é fonte de desenvolvimento. Essa afirmação é fundamental quando pensamos as questões da defectologia e o papel do trabalho coletivo (Vigotski, 1931b/2019).

Em seu texto: “*O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito*” (1931b/2019), Vigotski critica de forma veemente a segregação social e escolar das pessoas com deficiência, predominante em sua época – e ainda existente nos dias atuais –, esclarecendo que esta perspectiva está arraigada à ideia errônea de menos-valia, de que essas pessoas são disfuncionais e/ou inferiores. Vigotski (1931b/2019) evidencia que:

(...) 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. (p. 295)

A partir de sua abordagem, como já sinalizamos anteriormente, não é possível pensar o desenvolvimento de forma abstrata e singular, pois as determinações culturais impulsionam a emergência de novos *ciclos desenvolvimentais*. Isso quer dizer que **fora do espaço social, do trabalho colaborativo intencional, as funções psíquicas culturais se reduzem à sua elementaridade; impossíveis de se realizarem em termos de uma atividade psíquica consciente própria do gênero humano.**

Sobre isso, Vigotski (1931b/2019) afirma 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. (p. 297, grifos nossos)

Conclui, desta forma, que o ponto principal da questão se constitui na relação entre a “colaboração coletiva e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, entre o desenvolvimento do coletivo e da personalidade da criança anormal” (Vigotski, 1931b/2019, p. 311). Isso chama a nossa atenção para uma outra premissa conceitual vigotskiana: os processos compensatórios.

E o que é a *compensação*? O conceito de compensação desenvolvido por Vigotski é bastante complexo. Ainda hoje há divergências teóricas no tratamento da questão. De uma forma geral, Vigotski (1931b/2019) se opôs à tradição de estudos no campo da defectologia que defendia a ideia de que os órgãos defeituosos deviam ser substituídos por outros para exercerem funções semelhantes, atenuando, conseqüentemente, as barreiras causadas pelo defeito. Um bom exemplo disso é a defesa de que o cego, apesar de não ver, tem suas habilidades

táteis mais bem desenvolvidas. Apesar disso, Vigotski (1931d/2019) enfatiza: “Diferentemente da teleologia, nossa análise da compensação não parte das forças do impulso interno” (p. 187). Para o autor, “(...) 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” (Vigotski, 2031d/2019, p. 187).

No texto: “*A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal*” (1931a/2019), Vigotski pontua que a questão perpassa centralmente a esfera cultural – e não substitutiva de órgão. Ou seja, que diante de uma impossibilidade, produzida pela deficiência, o indivíduo cria rotas alternativas *desenvolvimentais* para sua superação. Em suas palavras, afirma que “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 vida do desenvolvimento cultural” (1931a/2019, p. 252). Essas rotas não estão dadas endogenamente, dependem do meio e, por isso, estão articuladas às mediações artificiais em que a pessoa está inserida e que ocorrem no âmbito das relações sociais. O que temos, de fato, é que a emergência desses novos processos alternativos de desenvolvimento substitui, superestrutura e equilibra, sob novas bases, as funções psíquicas, promovendo novos nexos neurais e funcionais. “Cria-se, portanto, um tipo novo, peculiar de desenvolvimento” (Vigotski, 1929a/2019, p. 39).

Em seu texto “*Princípios da educação de crianças com defeitos físicos*” (1924b/2019), Vigotski afirma que “a tarefa se restringe em conseguir que a alteração do enlace social com a vida, seja obtida por alguma outra via” (p. 93). Queremos destacar que *essa outra via*, entendida como meios alternativos e indiretos, surge somente a partir das inúmeras possibilidades que se encontram na cultura, o qual o autor destaca veementemente (1929a/2019; 1931a/2019; 1931b/2019). Deriva daqui a nossa seguinte formulação: **o obstáculo causado pelo defeito não é o problema, mas o caminho – e**

**também a solução –, pois a “via que falta pode ser compensada” (Vigotski, 1924b/2019, p. 95) dependendo do trabalho colaborativo que emerge nas mediações sociais, pedagógicas e terapêuticas.**

Já no texto “*Problema Fundamentais da defectologia*” (1929a/2019), Vigotski postula a tese central da defectologia: “a criança, cuja o desenvolvimento foi complicado por um *defeito*, não é simplesmente menos desenvolvida (...) é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo” (1929a/2019, p. 31). Preconiza-se, a partir disso, que todas as pessoas irão se desenvolver, ainda que por caminhos alternativos e vias indiretas. Para o autor (Vigotski, 1929a/2019), ao se embasar no princípio da compensação, compreendemos o desenvolvimento como essencialmente criador. Para além dos objetivos em comum que existiam entre a educação geral e a escola especial, em relação a última é “(...) 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*” (p. 67, grifos nossos). E assim, conclui:

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*. (Vigotski, 1929a/2019, p. 68, grifos nossos)

Entendemos a partir disso que se torna indispensável discutir a questão do *diagnóstico*. Para Vigotski (1931c/2019), sua utilização deve ser um meio para compreender as singularidades da criança e como impulsionar seu desenvolvimento; porém, não é o que ocorre na atualidade.

### Contribuições da Teoria Histórico-Cultural sobre o diagnóstico

O contexto de escolarização, com seus tempos e espaços específicos, tende a enfatizar os padrões esperados de desenvolvimento. Essa homogeneização destaca, nesses sujeitos plurais, apenas suas

inaptações. Isso decorre no excessivo encaminhamento para avaliação de crianças e adolescentes que divergem desse padrão, resultando, em sua maioria, em diagnósticos (Ricci & Tuleski, 2018). Ou seja, categorias socialmente construídas e descritas sobre aqueles que divergem do desenvolvimento considerado *normal*. E, embora se entenda que, muitas vezes, os diagnósticos são necessários para a garantia de políticas públicas na sociedade atual, o que se observa, na verdade, é uma massiva utilização desses laudos com um fim em si mesmo: uma demarcação, um rótulo (Ribas, 2020).

É preciso, então, romper com a crença ingênua de que “é suficiente que alguns indivíduos, grupos ou comunidades – que se colocam como possuidores de poder e decisão – assumam o discurso de que a escola é para todos” (Padilha, 2015, pp. 327-328), pois ainda estamos longe de caminhar ao que, de fato, pode ser chamada de escola inclusiva. “O desafio é construir e pôr em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos (...) capaz de atender aos alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem correspondentes requeiram uma pedagogia diferenciada” (Beyer, 2006, p. 280). Ainda estamos distantes dessa conquista, tendo em vista a compreensão que permeia as questões da avaliação, tal como a crescente patologização e o aumento da medicalização na sociedade atual. Apesar disso, a Teoria Histórico-Cultural traz contribuições importantes para esse campo, que são pouco conhecidas e debatidas.

No texto: “*O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil*” (1931c/2019), Vigotski afirma que as questões do diagnóstico têm suma importância, embora discordasse da sua utilização apenas como reprodução dos sintomas em nomenclaturas. Entende também ser um erro uma pedagogia que desse pouca ou nenhuma atenção “ao trabalho prático e à cultura do diagnóstico do desenvolvimento” (Vigotski, 1931c/2019, p. 414). A partir disso, propõe um caminho inverso do que existe, até hoje, para se debater acerca do tema: o olhar para o diagnóstico como meio, como um auxílio para compreender o desenvolvimento infantil.

Nesse sentido, discorre sobre um passo a passo para que seja feito um diagnóstico pedológico que contribua para o desenvolvimento da criança com deficiência (Vigotski, 1931c/2019).

Em primeiro lugar, o autor propõe que é preciso considerar as queixas dos pais e da criança, assim como de outros contextos como a escola e a clínica, de forma cuidadosa. As interpretações das crianças precisam ser levadas em consideração, mesmo que elas se apresentem diferentes de como são, já que “o fato permanece um fato, valioso para um grau mais alto para o pesquisador. O fato da própria autoavaliação” (Vigotski, 1931c/2019, p. 416). Torna-se importante confrontar os fatos, compará-los e criticá-los para que seja possível chegar em uma – ou algumas – conclusões. No que diz respeito à pesquisa pedológica prática, Vigotski (1931c/2019) afirma que a tarefa metodológica e científica é estabelecer um 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” (p. 416).

Em segundo lugar, é preciso compreender que a fonte que dá base a todas as informações é a história do desenvolvimento da criança observada, que inclui não só as questões hereditárias, como também o seu meio, o desenvolvimento intrauterino e a história de sua educação. É necessário fazer um percurso do externo para o interno, a partir da descrição causal, na qual cada informação sirva aos fins do todo, com o objetivo de descobrir sua relação e compreender “determinado período da história como um todo único, coerente, uma unidade motriz, tendendo descobrir as leis, as relações e os movimentos sobre os quais ela foi construída e aos quais essa unidade está subordinada” (Vigotski, 1931c/2019, p. 419). Interessa, para além dos momentos patológicos dos aspectos biológicos, compreender as variantes que constituem a criança, “estudar seu destino e estabelecer as leis fundamentais da relação entre uma capacidade hereditária determinada e a linha do desenvolvimento posterior da criança” (Vigotski, 1931c/2019, p. 424).

No momento seguinte, é preciso atenção às influências hereditárias em unidade com as questões relacionadas ao meio, para compreender essa relação pessoa-meio como um todo, no qual se dá o desenvolvimento da criança. Isso porque o desenvolvimento não é a soma do caráter hereditário com o meio, e nos conduz a um “caminho falso; o dualismo oculta-nos o fato de que o desenvolvimento é um processo ininterrupto (...) e não uma marionete dirigida por dois fios” (Vigotski, 1931c/2019, p. 427). O próximo momento consiste na sintomatologia do desenvolvimento, que deve apresentar o estado pedológico da criança e identificar o que foi alcançado até o presente momento, além de qualificar os fenômenos e fatos observados. Entende-se, aqui, que é preciso compreender o diagnóstico do curso do desenvolvimento (Vigotski, 1931c/2019).

No capítulo referente à segunda aula, do livro: “7 Aulas de L.S. Vigotski – Sobre os fundamentos da pedologia” (1933-1934a/2018), ao falar do método pedológico, o autor pontua que “a comparação é o método principal com a ajuda do qual podemos obter o nosso conhecimento sobre o caráter e a trajetória do desenvolvimento infantil” (Vigotski, 1933-1934a/2018, p. 54); mas entende que essa comparação deve ser da criança com ela mesma em períodos distintos de seu desenvolvimento. Essa concepção é oposta ao que se observa com os diagnósticos na atualidade, que têm o objetivo de comparar uma criança com seus pares. Para Vigotski (1933-1934a/2018), o diagnóstico deve, na verdade, ser utilizado como uma “possibilidade de imaginar, ter uma ideia do caminho do desenvolvimento” (p. 55), ou seja, representar o desenvolvimento percorrido pela criança.

Vigotski (1931c/2019) ainda relaciona alguns erros comuns acerca do tema – que podem ser identificados até os tempos atuais –, tais como: a) diagnóstico sintomático/empírico – dados coletados de forma fragmentada; b) diagnóstico etiológico/causal – baseado em um ou outro estado sem considerar o processo dinâmico; c) diagnóstico tipológico – rótulos e demarcações, tendo em vista que se deve tratar toda a diversidade existente na singularidade, sem reduzir a um padrão.

O autor afirma, no caminho oposto, que é necessário fazer uma análise etiológica, tentando compreender todo o mecanismo do sintoma: como se desenvolveu, por quais caminhos surgiu e se manteve e de que modo é causado. Não à toa, compreende o processo do diagnóstico tal como uma investigação, que deve descrever como um círculo contínuo de pesquisa. Se o diagnóstico leva em consideração a estrutura complexa da personalidade e ajuda a “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” (Vigotski, 1931c/2019, p. 440). O próximo momento consiste no prognóstico, que tem como objetivo supor o caminho do desenvolvimento da criança, a partir de todos os momentos anteriores. Esse momento é essencial, pois deve identificar o que poderá acontecer com esse desenvolvimento em períodos posteriores, motivo pelo qual necessita de observações constantes nesse processo de investigação dinâmica.

Por fim, o último momento proposto por Vigotski (1931c/2019) é a determinação pedagógica/terapêutica, que obrigatoriamente deve ser completa e “fornecer indicações precisas e totalmente determinadas e claras no que diz respeito às medidas que devem ser aplicadas à criança” (Vigotski, 1931c/2019, p. 441). **Formulamos, portanto, que: é urgente (re)pensar criticamente o uso do diagnóstico nos nossos dias, já que a partir dos estudos defectológicos e pedológicos, Vigotski (1931c/2019; 1933-1934a,b/2018) nos dá base para sistematizar seu uso de forma oposta – como um caminho para impulsionar o desenvolvimento.** Tal formulação nos remete aos conceitos debatidos no decorrer do texto, que amparam esta afirmação – o “normal e patológico”; o “papel do meio”, como fonte de desenvolvimento e a “compensação social” – e se relaciona diretamente à concepção de uma educação que considere, obrigatoriamente, a trajetória do sujeito como histórico e cultural.

Para Vigotski (1931c/2019), o diagnóstico pedológico é, portanto, como uma pesquisa, considerando

as pessoas que o fazem como *pesquisadores*. O autor defende, como apontamos antes, uma investigação “criadoramente positiva” (Vigotski, 1929a/2019, p. 68). Ou seja, que caminhe em prol do desenvolvimento das funções psíquicas culturais a partir de uma interpretação amparada em todo esse passo a passo. Descreve enfaticamente que “a psicometria fornece apenas um ponto de partida para 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” (1931c/2019, p. 431). Para tanto, “a defectologia deve apoiar-se em um fundamento filosófico dialético-materialista, sobre o qual se estrutura nossa educação social” (Vigotski, 1924/2019, p. 68). Pautado em Marx, Vigotski (1929/2000) pontua que “*através dos outros, constituímos-nos*” (p. 24, grifos nossos).

**A partir da compreensão de que este meio cultural se constitui e é constituído na relação entre as pessoas, e que nesta relação é possível o desenvolvimento, urge discutir a constante (re)construção social da deficiência e a (re)produção de conceitos que rotulam e (des)humanizam.** A diferença é o que há de mais humano, de forma que o foco precisa estar em como impulsionar o desenvolvimento para além dela. O diagnóstico pode ser meio para tal, se utilizado como preconiza a Teoria Histórico-Cultural.

## Conclusão

A partir da análise crítica dos conceitos fundamentais da defectologia e da pedologia, torna-se importante refletir sobre como utilizar os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de forma sólida e eficaz. É necessário compreendê-la evitando sua reprodução rasa: é preciso ver para além de olhar, o que significa se debruçar na teoria, e constantemente colocá-la em evidência na prática pedagógica e psicológica. Torna-se urgente que façamos a crítica dos principais documentos oficiais acerca da educação, já que vários deles, apesar de citarem pressupostos vigotskianos, não assumem a concepção Histórico-Cultural com o rigor necessário; rigor que, com certeza, levaria a propostas de práticas coerentes.

As ideias centrais de Vigotski permitem colocá-lo como um precursor de concepções prospectivas do desenvolvimento das pessoas com e sem deficiência, de modo que o olhar não se instaure apenas no déficit, mas nas potencialidades das pessoas em condições diversas de desenvolvimento. Sua importância aos campos da educação e psicologia é salutar, pois caminha contra o movimento que relativiza essas práticas e difunde modelos neoliberais que parecem eficazes em teoria, mas ainda reforçam o contraste entre “normal” e “patológico” (Vigotski (1929a/2019; 1931a/2019). Uma teoria em unidade com a prática: o foco está no desenvolvimento humano como um todo, *sem fragmentações*, considerando as particularidades sem ignorar as limitações, mas dando ênfase em *como* impulsionar o desenvolvimento humano, pautando-se na educação social e no caráter criador das mediações que possibilitam esse processo.

Concordamos com as autoras Sawaia, Magiolino e Silva (2022) que a Teoria Histórico-Cultural nos dá subsídio para compreender o psiquismo humano como *drama* “e, assim, evitar que se reduzam *ao patológico ou ao biológico o que consideramos variações na processualidade das emoções – afeto, paixão, sentimento – e cuja gênese é social; as próprias condições de vida dos sujeitos*” (Sawaia et al., 2022, p. 119, grifos nossos). É urgente enfatizar que “*o que se é, ou o que se pode vir a ser, tem relação direta com o complexo das relações sociais no espaço onde vivemos*” (Padilha, 2018, p. 66, grifos nossos). Assim, “aquilo que pode diminuir a potência de vida, enredando as pessoas na trama da servidão, [pode] aumentá-la, promovendo a liberdade” (Sawaia et al., 2022, p. 119).

Por isso, tal como descreve a música, “é preciso estar atento e forte<sup>5</sup>”: considerando a construção social envolta à deficiência, o meio pode ser não só fonte de desenvolvimento, mas também fonte de

5 Trecho da letra “Divino maravilhoso”, canção composta por Caetano Veloso e Gilberto Gil, em 1968 (período em que o Brasil vivia as tensões da ditadura) e que ficou marcada na voz de Gal Costa, pela sua interpretação enfática da música. Retirada de: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Divino\\_Maravilhoso](https://pt.wikipedia.org/wiki/Divino_Maravilhoso)

impedimento, a depender das circunstâncias. Que o conhecimento teórico seja fomento para práticas verdadeiramente efetivas e que a realidade concreta seja a faísca para necessárias mudanças, que, no curso da história, serão (re)pensadas constantemente a partir da teoria. Parafraseando Lênin, a teoria sem a prática de nada serve, mas, igualmente, a prática sem teoria perde a direção; uma precisa da outra – dialeticamente. Em outras palavras, a *prática impulsiona a nossa necessidade de conhecimento* ao mesmo tempo que *nosso conhecimento posto em prática valida a teoria*.

Sem a intenção de cessar aqui nossas reflexões, compreendemos que em um ambiente escolar e clínico é fundamental valer-se das preposições de Vigotski, tal como os conceitos aqui apresentados de modo que, na prática, toda e qualquer criança tenha oportunidade de se desenvolver e se sinta pertencente integralmente, sem precisar “*ser incluída*”. *Se nas relações o vir-a-ser está se constituindo e nelas podemos limitar ou potencializar as possibilidades, nossa posição é que sejamos potência libertadora no processo de desenvolvimento humano*.

## Considerações

Esse artigo teve como objetivo apresentar criticamente as relações entre o “normal” e o “patológico” articulando aos seguintes conceitos: o papel do “meio”; a importância da “coletividade”; o problema do “defeito”; “compensação biológica” vs. “compensação social”; e “diagnóstico” no desenvolvimento humano, além de compreender acerca da “educação social”, abordados na obra póstuma que compõe o Tomo V - Fundamentos da Defectologia (Vigotski, 1924-1934/2019).

A apresentação crítica dos conceitos supracitados tentou possibilitar uma melhor compreensão sobre os estudos defectológicos em interlocução com os estudos pedológicos. Nesse sentido, analisamos conceitos que são fundamentais para tensionar a contradição entre o *normal* e o *patológico* e questionar a construção social em torno da deficiência. Tal discussão teve como interesse, ainda, contribuir para o debate sobre os desdobramentos desses estudos na atualidade, especialmente para

a psicologia e educação, além de se afastar dos equívocos conceituais e distorções que instrumentalizam aportes teóricos que o desconectam dos pressupostos do materialismo histórico-dialético. Ou seja, que se afastam da necessidade de compreender e de explicar os objetos e fenômenos investigados, tais quais eles verdadeiramente são na prática psicológica e pedagógica.

Torna-se fundamental, então, enfatizar que os conceitos se enlaçam de forma cíclica, tal como uma unidade que compõe o todo. Destaca-se, porém, a questão da educação social, que permeia todo o escopo deste artigo. Conforme descreve o autor, ela “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” (Vigotski, 1932/2019, p. 327, grifos nossos). Ressalta, ainda, que ela pode vencer a solidão, já que o que é impossível no plano individual é possível no plano do desenvolvimento social (Vigotski, 1932/2019).

## Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) à primeira e segunda autora.

## Referências

- Beyer, H. O. (2006). *Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas*. Mediação.
- Blanck, G. (2003). Prefácio. In L. S. Vigotski (Orgs.), *Psicologia Pedagógica* (pp. 15-32). Artmed. (Original publicado em 1924-1926)
- Delari, A. J. (2015). Questões de método em Vigotski: Busca da verdade e caminhos da cognição. In S. C. Tuleski, M. Chaves, & H. A. Leite (Orgs.), *Materialismo histórico-dialético como fundamento da Psicologia histórico-cultural: Método e metodologia de pesquisa* (pp. 43-82). Eduem.
- Freitas, L. C. (2017). Prefácio. In N. K. Krupskaya (Orgs.), *A construção da pedagogia socialista* (pp. 7-18). Expressão Popular. (Original publicado em 1899-1938)
- Krupskaya, N. K. (2017). Sobre a questão da escola socialista. In N. K. Krupskaya (Orgs.), *A construção da pedagogia socialista* (pp. 65-80). Expressão Popular. (Original publicado em 1918)

- Krupskaya, N. K. (2017). Lenin: sobre a educação e o professor público. In N. K. Krupskaya (Orgs.), *A construção da pedagogia socialista* (pp. 137-142). Expressão Popular. (Original publicado em 1927)
- Luria, A. (1981). *Fundamentos de Neuropsicologia*. EDUSP.
- Marx, K., & Engels, F. (2007). *Ideologia Alemã*. Boitempo.
- Mecacci, L. (2017). La patologia dei processi psichici. In L. Mecacci (Orgs.), *Lev Vygotskij. Sviluppo, educazione e patologia della mente* (pp. 127-138.). Giunti.
- Padilha, A. M. L. (2015). Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? *Educação em Foco*, 313-332.
- Padilha, A. M. L. (2018). Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico-cultural da escola de Lev Vygotski. *Horizontes*, 36(3), 62-73.
- Prestes, Z. R. (2012). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil*. Autores Associados.
- Prestes, Z., & Tunes, E. (2015). Algumas informações biográficas sobre L. S. Vygotski: será que, algum dia, a névoa se dissipará? *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 78-87.
- Ricci, P. S. P., & Tuleski, S. C. (2018). Neuropsicologia e avaliação neuropsicológica: ciência particular e procedimento compreensivo/interventivo da Psicologia Histórico-Cultural. In M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & M. P. R. Souza (Orgs.), *Avaliação psicológica e escolarização: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural* (pp. 93-118.). Edufpi.
- Ribas, L. M. (2020). A (re) construção social da deficiência para a compreensão de uma diversidade humana. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 216-225.
- Sawaia, B. B., Magiolino L. S., & Silva, D. N. H. (2022). Por uma teoria sócio-histórica das emoções. In M. I. C. Moreira, & S. M. G. Sousa (Orgs.), *Psicologia Sócio-histórica: bases epistemológicas, categoria fundamentais e intervenções psicossociais*. Editora da PUC-Goiás.
- Tunes, E., Abreu, F. S. D., & Ribas, L. M. (2020). A revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 135-138.
- Vygotski, L. S. (1991). *Obras Escogidas. Tomo I: El significado de la crisis de la psicología*. Visor y A. Machado. (Original publicado em 1928-1931)
- Vygotski, L. S. (2000). Lev S. Vygotski: Manuscrito de 1929. *Educação & Sociedade*, 21(71), 21-44. (Original publicado em 1929).
- Vygotski, L. S. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Artmed. (Trabalho original publicado em 1924-1926).
- Vygotski, L. S. (2019). Vygotski, L. S. *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1924a-1931)
- Vygotski, L. S. (2019). O defeito e a compensação. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1924b)
- Vygotski, L. S. (2019). Princípios da educação de crianças com defeito físico. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1924c)
- Vygotski, L. S. (2019). Problemas fundamentais da defectologia. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. Cascavel: UNIOESTE. (Original publicado em 1929a)
- Vygotski, L. S. (2019). Os postulados fundamentais do trabalho de investigação pedológica na esfera da criança difícil. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Trabalho original publicado em 1929b)
- Vygotski, L. S. (2019). A defectologia e o estudo sobre o desenvolvimento e a educação da criança anormal. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1931a)
- Vygotski, L. S. (2019). O coletivo como fator para o desenvolvimento da criança com defeito. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1931b)
- Vygotski, L. S. (2019). O diagnóstico do desenvolvimento e a clínica pedológica da infância difícil. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1931c)
- Vygotski, L. S. (2019). O problema dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com atraso mental. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V - Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1931d)
- Vygotski, L. S. (2019). Prólogo ao livro de E. K. Grachova: a educação e o ensino da criança com atraso mental profundo. In L. S. Vygotski (Org.), *Obras Completas Tomo V: Fundamentos de defectologia*. UNIOESTE. (Original publicado em 1932)
- Vygotski, L. S. (2018). Segunda aula. A definição do método na pedologia. In L. S. Vygotski (Org.), *Sete aulas de L. S. Vygotski: sobre os fundamentos da pedologia*. E-papers. (Original publicado em 1933-1934a)
- Vygotski, L. S. (2018). Quarta aula. O problema do meio na pedologia. In L. S. Vygotski (Org.), *Sete aulas de L. S. Vygotski: sobre os fundamentos da pedologia*. E-papers. (Original publicado em 1933-1934b)

## Correspondência

Luana Ribas

SQN 209 Bloco I - Asa Norte - Brasília, DF, Brasil - CEP 70854-090

E-mail: luanaribas.psicologia@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.