

Vigotski¹ em seu tempo e hoje: Na contracorrente da hegemonia

Vigotski in his time and today: Contradicting the standard point of view

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar¹

DOI: 10.51207/2179-4057.20240008

1 Diferentes traduções adotam diferentes grafias. Neste texto, optamos por utilizar a grafia adotada em Vigotski (1995), salvo em citações literais e referências.

Resumo

No início do século XX, difundiu-se a perspectiva de organização de salas de aulas homogêneas nas escolas como as mais adequadas às práticas pedagógicas, acreditando-se que assim se atenderiam às características do desenvolvimento infantil. Sob esse olhar, houve a separação de alunos “normais” e “anormais” e a criação de classes “mais fortes”, “mais fracas” e “especiais”. Nesse mesmo período, Vigotski, fundamentado em bases marxistas, desenvolveu estudos que possibilitaram o entendimento do desenvolvimento cultural e a proposição de práxis pedagógicas que o colocaram na contracorrente do pensamento hegemônico da época. Com atenção a este contexto, este artigo propõe-se a situar a posição de Vigotski em contraposição às perspectivas hegemônicas de seu tempo e analisar aspectos da produção do autor a respeito do desenvolvimento humano e da deficiência [Defectologia], como ancoragem de uma proposição de uma educação mais promissora até os nossos dias. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e, para o desenvolvimento, foram estudados textos científicos circulantes no início do século XX e reexaminados alguns conceitos desenvolvidos por Vigotski, em diferentes manuscritos, que são discutidos em interlocução com a literatura relativa ao tema. As análises indicam que o foco voltado ao desenvolvimento cultural confere ao processo educativo relevância determinante ao desenvolvimento humano e que esta perspectiva pode sustentar práxis pedagógicas contemporâneas mais promissoras.

Unitermos: Educação de Pessoas com Deficiência. Educação Especial. Desenvolvimento Humano.

Summary

At the beginning of the 20th century, the perspective of organizing homogeneous classrooms in schools as the most suitable for pedagogical practices became widespread, with the belief that this would meet the characteristics of child development. From this perspective, there was a separation of “normal” and “abnormal” students and the creation of “stronger,” “weaker,” and “special” classes. During the same period, Vigotski, based on Marxist foundations, developed studies that enabled the understanding of cultural development and the proposition of pedagogical praxis that placed him against the current of hegemonic thinking. With attention to this context, this article proposes to situate Vigotski’s position in opposition to the hegemonic perspectives of his time and analyze aspects of the author’s production regarding human development and disability [Defectology], as an anchor for a proposition of a more promising education to this day. This is a bibliographical research and, for development, scientific texts circulating at the beginning of the 20th century were studied and some concepts developed by Vigotski in different manuscripts were re-examined, which are discussed in dialogue with the literature on the topic. The analyses indicate that the focus on cultural development gives the educational process decisive relevance to human development and that this perspective can support more promising contemporary pedagogical praxis.

Keywords: Education of People with Disabilities. Special Education. Human Development.

Trabalho realizado na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Corumbá, MS, Brasil

Conflito de interesses: A autora declara não haver.

1. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar - Professora Titular, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), campus do Pantanal, Corumbá, MS, Brasil.

Financiamento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq

Introdução

A tentativa de agrupar as crianças em classes seletivas é uma consequência racional que decorre das observações acerca das diferenças individuais entre as crianças em idade escolar [...]

Uma das medidas mais elementares e comuns, o primeiro passo no sentido da individualização do ensino é a seleção das crianças em classes homogêneas.

Constituindo a criança, antes de tudo, um ser em estado de evolução, o agrupamento de acordo com sua marcha evolutiva e as etapas bio-psíquicas por ela atingidas seria talvez o melhor critério para tal seleção². (Antipoff, 1931, p. 28)

O trecho acima é parte introdutória de uma palestra que Helena Antipoff proferiu por ocasião da 4ª Conferência de Educação, na cidade no Rio de Janeiro, em 1931, publicada em uma revista da Secretaria de Educação de Minas Gerais, amplamente conhecida pelos professores da época: a Revista do Ensino.

No excerto, é possível verificar a defesa da formação de classes homogêneas como as mais convenientes para a proposição de práticas pedagógicas adequadas a cada período do desenvolvimento. Essa perspectiva sustenta-se em alguns princípios, dentre os quais a certeza da existência de um ritmo de desenvolvimento mental próprio a cada criança e a crença de que a relação entre os considerados “iguais” ou muito próximos em seu desenvolvimento seria a chave para um bom ensino, pela adequação de conteúdos e metodologias propostas a cada grupo.

Essa perspectiva pedagógica, ainda encontrada em escolas em todo o país, sustenta há bastante tempo a formação de classes consideradas “mais fortes” ou “mais fracas” pelas escolas. Vem sustentando também a prática de recusa de matrículas de alunos considerados “não adequados” às escolas. Relativamente aos alunos atendidos pela Educação Especial – alunos com deficiência, transtornos do espectro autista, altas habilidades/superdotação

– essa premissa sustenta a prática de encaminhamento a classes e escolas especiais.

No início do século XX, quando a “certeza” de que a homogeneidade das salas de aulas seria a forma mais adequada para a efetivação das práticas pedagógicas, Vigotski desenvolve seus estudos ressaltando a importância das trocas acadêmicas entre alunos em diferentes estágios de desenvolvimento, por conceber o desenvolvimento humano como essencialmente cultural/social. A perspectiva proposta por Vigotski acaba por sustentar diferentes práticas pedagógicas que podem trazer benefícios a diferentes crianças, com diferentes características.

Com essas considerações em perspectiva, este artigo propõe-se a analisar aspectos dos pressupostos de Vigotski como ancoragem à proposição de uma educação mais promissora e, também, mais inclusiva. Para o desenvolvimento deste trabalho, são reexaminados diferentes conceitos desenvolvidos por Vigotski, em diferentes manuscritos, em diálogo com a produção contemporânea sobre a temática.

Em busca das origens

Apesar da crença histórica na “inutilidade de la educación de los idiotas” (Puigdemívol, 1986 *apud* Lledó Carreres, 2009, p. 2), os séculos XVIII e XIX registram as primeiras instituições educativas (de caráter escolar) às pessoas com deficiência.

O surgimento de tais escolas torna-se possível devido ao fortalecimento de uma vertente de pensamento que explica o desenvolvimento humano a partir de experiências sociais e culturais, em movimento crítico à identificação de características inatas dos indivíduos. Cabe lembrar que o conhecimento científico delinea-se e expande-se incorporando, na sua constituição, discursos historicamente instituídos, assim como deixa, prospectivamente, contribuições (Kassar, 1999). Assim, a anterior crença na predestinação divina - para explicar o desenvolvimento humano - cede lugar à fatalidade hereditária na modernidade (Pessotti, 1984).

Pessotti (1984) afirma que a vertente de pensamento crítica ao determinismo inato encontra suas raízes em trabalhos como o de John Locke (1632-1704), em especial em seu Ensaio sobre o Entendimento Humano (Locke, 1690 [1983]).

² A grafia respeita o texto original.

Especificamente, no que concerne à educação, é válido ressaltar o relatório de Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), em que registra sua experiência com o menino que ficou conhecido como Victor de Aveyron. Em umas das passagens do relatório, é possível identificar o valor que ele atribui à experiência social e cultural, ou como se refere, à “força da imitação e da influência da sociedade” no desenvolvimento humano:

O homem, necessariamente instruído por seus semelhantes, aprendeu hábitos e necessidades; suas ideias não lhe pertencem; goza da prerrogativa mais bela de sua espécie: a capacidade de desenvolver seu intelecto mediante a força da imitação e da influência da sociedade. (Itard, 1801 [1964], p. 53) [tradução livre].

A percepção da influência decisiva do meio para o entendimento sobre o desenvolvimento humano fortalece-se sob o status de cientificidade da psicologia, entre final do século XIX e início do século XX, com a formação dos laboratórios experimentais de psicologia e os avanços da reflexologia. Esse movimento influenciou jovens estudiosos do desenvolvimento humano, como Antipoff e Vigotski. Como afirmam Závershneva e Van der Veer, “En el comienzo de su carrera académica, Vigotski se consagró al estudio de las teorías psicológicas contemporáneas; en particular, experimentó mucho con los conceptos fundamentales de los reflexólogos (Pávlov, Bévteriev), los conductistas (Watson, Lashley) y los reactólogos (Kornílov)” (2022, n.p.).

Ornellas (1997) argumenta que o conhecimento sobre o desenvolvimento humano “normal” e “anormal” é elaborado com a utilização dos preceitos da ciência moderna: observação, descrição e classificação. Busca-se também a existência de relações entre lesões anatômicas e sintomatologia clínica. Todo esse conhecimento está imerso em uma perspectiva higienista de profilaxia social (Kassar & Magalhães, 2023). Nesse período, os primeiros testes de inteligência são elaborados, como a Escala Métrica Binet-Simon, apresentada em 1905, e passam a ser adotados em diferentes países, como forma de avaliação de alunos para sua alocação nas salas

de aula consideradas as mais adequadas, segundo sua idade mental. Campos (2003), a partir de fontes deixadas pelo próprio Binet, afirma:

Alfred Binet, especialista no estudo da inteligência e dos processos cognitivos, respondeu à demanda colocada pelo Ministério da Educação francês com a construção da escala métrica da inteligência, visando exatamente contribuir para avaliar as capacidades cognitivas das crianças e planejar programas de educação adequados aos diversos níveis (Binet, 1920). (Campos, 2003, p. 212)

Rafante e Lopes (2013) e Borges (2015) relatam que Binet havia falecido em 1911 e, a partir daquele ano, Antipoff passou a estagiar no Laboratório de Pedagogia Experimental sob a supervisão de Théodore Simon. Campos (2003) informa que Helena Antipoff colaborou com o trabalho de padronização dos testes de inteligência Binet-Simon e foi nesse percurso que ela conheceu Édouard Claparède, da Universidade de Genebra.

Claparède estava a desenvolver a proposta da “escola sob medida”, para o oferecimento de um ensino direcionado às diferenças individuais (Campos, 2003) e convidou Antipoff para fazer parte do Instituto Jean-Jacques Rousseau (Campos, 2003; Rafante & Lopes, 2013; Borges, 2015). Sobre este contato, Ruchat (2008, p. 183) afirma que: “No plano da ciência psicológica, [Antipoff] alimentou-se de uma escola específica, que foi a de Genebra, organizada em torno do Instituto Jean-Jacques Rousseau, criado em 1912, e do seu fundador, Edouard Claparède (1873-1940)”.

Quando Antipoff chega ao Brasil, em 1929, traz consigo o que é considerado, naquele momento, mais inovador no campo da psicologia da Educação: o uso dos testes de inteligência, a importância da observação científica, a formação de salas de aulas a partir de critérios científicos e a influência higienista.

Antipoff não está sozinha; desde a década de 1910, circulam nas revistas pedagógicas, no Brasil, artigos científicos que argumentam sobre importância de separação entre estudantes “normais” e “anormais”, sob a perspectiva higienista, presente

em vários países (Kassar, 2013), fortalecida com as atividades do médico escolar. Tanto a literatura traduzida (Pizzoli, 1914), quanto a produzida no Brasil (Magalhães, n.d.; Quaglio, 1913; Pinto, 1928; Würth, n.d.) é impactada pelo conhecimento resultante dos laboratórios de psicologia experimental, seus testes e da perspectiva higienista.

A importância que toma o estudo da educação do “anormal”, termo usual à época, pode ser atestada na formação da Sociedade Internacional para a Pedagogia da Infância Deficiente, em 1937, constituída por pesquisadores que se dedicavam ao que se denominava “pedagogia terapêutica/curativa” (Hanselmann & Simon, 1940), que atualmente pode ser entendida por “Educação Especial”.

Vigotski elabora seus conceitos no período circunscrito por esse cenário científico, sob a disseminação dessas diferentes perspectivas. Mas, apesar de imerso a este contexto, há uma diferença fundamental na ótica de Vigotski – a adoção da perspectiva materialista-dialética em seus estudos. Vigotski, a partir de pressupostos marxistas, afirma que apenas a descrição não revela as relações dinâmico-causais constituintes do fenômeno estudado. É necessário que se supere a simples constatação e a descrição do que se observa, lembrando-se de que “todo el pensamiento verdaderamente científico se mueve mediante la dialéctica” (Vigotski, 1995, pp. 29-30).

A perspectiva marxista para o estudo dos fenômenos o possibilita entender o desenvolvimento humano considerando sua historicidade e sua complexidade. Como firma Anna Maria Padilha em entrevista a Ivone de Oliveira: “O enfoque histórico-cultural supera a naturalização dos processos de desenvolvimento humano, própria de outras vertentes da psicologia, porque evidencia a necessidade de acesso de todos ao patrimônio cultural da humanidade” (Oliveira, 2022, p. 4).

Sob o prisma adotado, toda pessoa está circunscrita por determinado momento histórico, um grupo social, características culturais... E o mundo sensível não é uma coisa dada diretamente da eternidade, sempre igual a si mesma, mas antes o produto da indústria e do estado em que se

encontra a sociedade [...] [toda pessoa] é um produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações. (Marx & Engels, 1845-1846/1984, p. 27)

É válido afirmar que Vigotski busca no marxismo fundamentos para a construção do conhecimento ao apontar para a relação fundamental entre movimento e história (Kassar, 1999). Ou como afirmam Magalhães e Aguiar (2021, p. 120): “Com sua base marxista, a concepção social aparece com muita força em seus escritos”.

Sob esta ótica, o Vigotski recusa-se à percepção estática e determinista do entendimento da sociedade, característica comum sob o ponto de vista positivista e metafísico, pois estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança.

Desenvolvimento humano sob o ponto de vista de Vigotski

Vigotski explica o aparecimento das formas de organização mental especificamente humanas, na filogênese, referindo-se a “duas linhas” de desenvolvimento: a biológica e a cultural. Cabe, aqui, esclarecer que o conceito de “cultural” ou “cultura”, para Vigotski, refere-se à perspectiva marxista de “produto da vida social e da atividade social humana” (Vygotsky, 1981, p. 164), ou como afirma Padilha “Vigotski concebia a cultura como o conjunto das obras humanas” (Oliveira, 2022, p. 4).

Sob esta perspectiva, na constituição da especificidade do ser humano, a cultura, o social, mais que interfere no desenvolvimento; para Vigotski a “linha” cultural *suplanta* a biológica e faz surgir o que se denominou “funções mentais superiores” – processo que caracteriza a forma de organização mental humana (Vygotsky, 1985).

Dainez e Smolka (2019) chamam a atenção justamente para a diferença fundamental da perspectiva do autor em relação ao uso comum da expressão “influência social”. Para ele, não se trata apenas de uma influência, “o social ganha uma dimensão mais ampla que condensa a história de produção e relação humana, tornando-se *lôcus* de constituição do desenvolvimento individual e coletivo” (2019, p. 14).

A ideia das “duas linhas” iniciais de desenvolvimento psicológico é um artifício didático para que se possa entender melhor essa relação. Nessa visualização, a superposição da linha social sobre a biológica sugere que as interações sociais/culturais estão na gênese das funções psíquicas humanas, de modo que as funções psicológicas especificamente humanas se desenvolvem inicialmente no plano “interpsicológico” e posteriormente no plano “intrapicológico”, ou seja, o pensamento especificamente humano (as funções mentais superiores) decorre(m) da internalização de relações sociais (Vygotsky, 1981). Daí sua lei genética geral do desenvolvimento cultural:

Toda função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes, ou em dois planos. Primeiramente ela aparece no plano social, e então, no plano psicológico. Primeiramente ela aparece entre as pessoas como uma categoria interpsicológica, e posteriormente na criança como uma categoria intrapsicológica. (Vygotsky, 1981, p. 163)

Portanto, sob esta ótica, a educação não apenas influi os processos de desenvolvimento, mas reestrutura as funções psíquicas em toda sua amplitude (Carneiro, 2014, p. 143).

Vigotski no campo da Educação das pessoas com deficiência

O deslocamento da ideia de desenvolvimento espontâneo, fruto do determinismo biológico, para o foco na relevância do meio social/cultural para a constituição do ser humano, possibilita o entendimento de que a educação ocupa um lugar fundamental no desenvolvimento das pessoas.

Essa concepção é especialmente promissora em relação ao trabalho educativo com a pessoa com deficiência e tem fundamentado diferentes pesquisas no Brasil, com contribuições para a práxis pedagógica, como nas teses de Carvalho (2006), Padilha (2007), Carneiro (2008), Souza (2013), Dainez (2014), Pletsch (2014), entre outras.

Dainez e Smolka (2019, p. 4) ressaltam que “Vigotski (1997) argumentava que o ensino da criança com deficiência deveria se ancorar nos mesmos

princípios de desenvolvimento humano – de desenvolvimento cultural, como ele insistia em ressaltar – de qualquer pessoa”. Se o desenvolvimento cultural é o fundamento do desenvolvimento, haveria a desconsideração da diferença biológica? Não. Vigotski não desconsidera a constituição biológica da pessoa, nem a existência dos “defeitos”, termo utilizado à época. Mas, sob o mesmo princípio de desenvolvimento, como o comportamento especificamente humano tem origem social/cultural, a biologia (como ou sem o “defeito”) está subjugada ao processo educacional.

Para abordar essa questão, Vigotski desenvolve os conceitos de compensação e supercompensação (e compensação social), este último com o sentido cultural educacional. Meccacci (2018) explica que Vigotski entendeu que a abordagem quantitativa, como a utilizada nos testes psicométricos, não descreve adequadamente as características dos processos psíquicos da criança com deficiência.

A deficiência explicada sob o prisma quantitativo produziu efeitos nocivos à educação dessas crianças, pois “Sí en la teoría el problema se ha reducido al desarrollo cuantitativamente limitado y reducido em las proporciones, entonces, en la práctica, como es natural, se ha plateado la idea de la enseñanza reducida y lentificada” (Vigotski, 1995, p. 2). Isso ocorre, pois esta abordagem – ainda largamente presente entre educadores – entende que o desenvolvimento da pessoa se dá por um amadurecimento espontâneo de sua estrutura biológica e que as características humanas decorreriam desse processo “puramente natural”.

Daí, muitas vezes, espera-se um “desabrochar” da criança, que, nas escolas, pode produzir efeitos como este: “não adiantaria nada eu ensinar outras coisas, ou esperar outras coisas deles [dos alunos com deficiência], se eles não tinham aquela habilidade ainda necessária...” (depoimento de professora de classe especial – Kassar, 1995). Cabe-nos perguntar: se não se ensina como se pode aprender?

Essa perspectiva educacional, presente em classes e escolas especiais (que adota cópias e repetições de palavras, sessões de treinos de atividade de vida diária, entre outras práticas), diminui

significativamente as possibilidades de desenvolvimento dos estudantes. Beyer (2005) ressalta o contexto de restrições em que frequentemente vivem pessoas com deficiências:

O grande problema ou grande obstáculo quando pensamos na criança com deficiência reside no isolamento frequente que vivencia, seja na família, seja na vida escolar, seja na vida em sociedade. O isolamento, na ótica vygotskiana, não constitui apenas um problema social ou ético, porém apresenta uma faceta psicossocial (mais correto afirmar, psicológica) muito delicada. Esta vulnerabilidade deve-se à premissa vygotskiana central da necessidade da dinâmica sociogênica para um desenvolvimento infantil sadio. (Beyer, 2005)

Meccacci (2018) afirma que, para que fosse possível superar a discriminação social entre o grupo de crianças sem e com deficiência, Vigotski marcou a diferença entre “defeito primário” e “defeito secundário” ou “deficiência primária” e “deficiência secundária”, sendo que a deficiência primária diz respeito a um déficit funcional (orgânico) e a deficiência secundária resulta de um complexo de fatores sociais, culturais e educacionais que são enxertados no defeito primário (Maccacci, 2018). Como explica Meccacci (2018), o efeito “secundário” em uma criança com deficiência primária depende da reestruturação de seu sistema psicológico, que tal como ocorre com uma criança sem deficiências primárias, desenvolve-se em determinado contexto histórico-cultural, ou seja, de mediações proporcionados pela família, pela escola e pela sociedade.

Depreende-se que uma deficiência secundária resulta da ausência de relações sociais/culturais adequadas/satisfatórias ao pleno desenvolvimento da pessoa. E essa situação é relativamente comum, pois “Cualquier defecto, ya sea ceguera, la sordera o la deficiencia mental innata, no sólo cambia la actitud del hombre hacia el mundo, sino también, influye antes todo, en las relaciones con las personas” (Vigotski, 1995, p. 53). Portanto, é muito comum encontrar uma pessoa com deficiência privada de mediações fundamentais seu pleno ao desenvolvimento.

É a partir dessa diferenciação que Carneiro (2008) desenvolve a tese de que a deficiência intelectual é uma deficiência secundária, portanto, uma produção/um produto social. A autora não nega a existência da deficiência, mas compreende que ela não está presente inicialmente na criança e se constitui em decorrência do não oferecimento de relações sociais adequadas ao seu desenvolvimento.

Mendonça et al. (2020, p. 166) entendem que a conceituação/compreensão da deficiência de Vigotski revela-se “totalmente inovadora ainda nos dias de hoje, principalmente quando comparada às tradicionais concepções que emergiram no âmbito clínico ou médico”.

Meccacci (2018) auxilia-nos, aqui, a entender como ocorre o processo de desenvolvimento da pessoa com deficiência primária para que não resulte em formação de deficiências secundárias. Para isso, Maccacci (2018) busca o conceito desenvolvido por Vigotski de *supercompensação*, que se refere a processos implementados para ultrapassar os limites impostos pelo defeito primário. Vigotski (1995, p. 31), a partir de estudos desenvolvidos por Adler (1927 *apud* Vigotski, 1995), afirma que “a inadaptación y la supercompensación son las furzes motrices del desarrollo del niño”.

Para Adler e Vigotski, uma deficiência não é apenas uma fonte de debilidade, mas também uma “fuente de la fuerza y de las capacidades y que en el defecto hay algún sentido positivo (Vigotski, 1995, p. 31). Toledo e Martins (2009) esclarecem:

Adler (*apud* Vigotski, 1997) afirma que a insuficiência decorrente dos órgãos e funções deficientes desenvolve um estímulo permanente que eleva o desenvolvimento. Nesta mesma direção, Pavlov (*apud* Vigotski, 1997, p. 16) diz que “a existência de obstáculo é a condição principal para se alcançar o objetivo”. (Toledo & Martins, 2009, p. 4131)

Meccacci (2018) acrescenta que *supercompensação* não é um processo de pura compensação ou vicariância; para o autor, compensação (ou a vicariância) é entendida como o processo pelo qual o comprometimento de uma função é compensado por uma adequação de outra função, como uma

deficiência visual pode ser compensada pelo toque. Meccacci (2018) entende que o conceito de super-compensação de Vigotski comporta um processo mais complexo, que envolve uma reestruturação de várias funções. Essa reestruturação é possível diante de mediações sociais/culturais.

Com esses pressupostos, Vigotski “problematiza a deficiência ou a lesão orgânica como uma condição de desenvolvimento profundamente afetada pela dinâmica social e histórica, podendo ser transformada nas/pelas relações e condições de produção de conhecimento, de práticas, de tecnologias” (Dainez & Smolka, 2019, p. 4).

Essa afirmativa sustenta, por exemplo, o compartilhamento das salas de aulas entre alunos com ou sem deficiência, uma proposição diferente daquela adotada na perspectiva apresentada, no início deste artigo, que propõe a separação de estudantes. Também, nos obriga a refletir sobre as práxis pedagógicas empreendidas na escola e a importância do acesso ao conhecimento científico e da realização de atividades que levem à capacidade de abstração no processo educacional (Carmelo Neto et al., 2020), visto que, sob essa abordagem, diferentes possibilidades se abrem ao professor, “quando este entende que a deficiência não é só uma carência, uma debilidade, mas também uma potência, uma grande força e atitudes” (Toledo & Martins, 2009, p. 4131).

Frente a estes argumentos, pode-se afirmar que a matrícula e a permanência de alunos com deficiência em salas de aulas comuns não implicam (apenas?) um processo de socialização, como uma “na socialização das ações individuais” (Dainez & Smolka, 2019, p. 14), mas implicam a

tensão da constituição social dessas ações, na apropriação dos signos, sentidos, artefatos produzidos nas relações e no modo como esse processo de significação afeta e impulsiona a emergência de novas formações psicológicas, o que torna possível transpor os limites orgânicos. (Dainez & Smolka, 2019, p. 14)

Essa premissa permite a Beyer (2005) afirmar: Quanto mais intensas e positivas forem às trocas psicossociais, mais fortalecido sairá o desenvolvimento infantil, sendo a recíproca

verdadeira, isto é, quanto mais debilitadas forem estas trocas, mais lacunar será tal desenvolvimento. [...] a segregação social imposta às crianças com deficiência constituirá fator fragilizador para o seu pleno desenvolvimento. (Beyer, 2005)

Carneiro (2014) também afirma a relevância das experiências no desenvolvimento das crianças e é incisiva ao dizer que a escassez de estimulação significativa compromete o desenvolvimento integral da criança. A autora refere-se aos exemplos registrados na literatura sobre os “meninos selvagens”, como foi Victor de Aveyron, e reitera: “Na ausência de signos culturais mediadores, como nos casos das crianças selvagens, o padrão de desenvolvimento se distancia do humano” (Carneiro, 2014, p. 143).

Possibilidades na educação contemporânea – Possíveis considerações finais

Hoje, podemos encontrar, nas salas de aulas comuns, alunos com diferentes características, o que pode ser considerado um avanço em relação à proposição histórica e, por muito tempo hegemônica, de separar estudantes considerados “mais” ou “menos” capazes. Especificamente, em relação ao desenvolvimento dos alunos, vimos que a situação de diversidade pode proporcionar vários benefícios, pois a diferença de características intelectuais é uma condição importante para a atividade coletiva (Vigotski, 1995). Este aspecto é ressaltado em estudo de bibliográfico de Façanha e Fahd (2016), para quem os conceitos de Vigotski sobre desenvolvimento humano e deficiência favorecem uma prática de educação inclusiva, com a convivência plena dos alunos com deficiências na escola comum.

Os estudos desenvolvidos por Vigotski oferecem incontáveis possibilidades para o trabalho pedagógico direcionado a estudantes com ou sem deficiência, pois, como afirma Pino (2005), educação refere-se a um processo que possibilita a “humanização” do ser humano, por meio da apropriação da cultura – uma construção humana, posto que o desenvolvimento das pessoas ocorre nas trocas e desafios apresentados no processo. Portanto, o ensino bem-organizado possibilita o desenvolvimento.

Mas, em que condições materiais/históricas a educação brasileira está se constituindo? Kassar (2016) indaga-nos sobre as possibilidades de a escola contemporânea apresentar-se como espaço para a diversidade e para o desenvolvimento humano e conclui verificando que, de um lado, o conjunto legal do país proíbe qualquer forma de discriminação, a política educacional brasileira incentiva a matrícula de todos os alunos em escolas comuns e a importância da diversidade é ressaltada em projetos e programas educacionais. Por outro, tais projetos e programas estão impregnados de concepções de educação restritivas, que alinham escolaridade ao mercado e buscam uma suposta eficiência no cumprimento de metas, “cerceando as possibilidades de desenvolvimento humano/cultural dos alunos” (Kassar, 2016, p. 1235).

Nesse contexto, a presença de crianças com diferentes características na escola não assegura, necessariamente, que todos estejam envolvidos no processo de aprendizado. Nesta instituição encontramos, ao menos, dois focos de desafios a serem superados: Um é a forte presença da concepção de uma educação atrelada ao pragmatismo imediatista, voltada à formação de “recursos humanos”, em que diferentes campos do conhecimento são vistos como supérfluos. O outro, de certa forma relacionado ao primeiro, é, ainda, a insistente crença de que os considerados “menos capazes” atrapalham a eficiência da escola, em seu propósito de formar “recursos humanos”.

A escola tem uma responsabilidade social marcante na sociedade contemporânea, pois é o equipamento social em que obrigatoriamente toda a criança deve passar. Nessa instituição, a práxis pedagógica, quando bem planejada, possibilita o desenvolvimento cultural do estudante. Nessa escola, o conhecimento produzido por Vigotski possibilita que professores aprendam a favorecer “compensações possíveis” (Toledo & Martins, 2009) aos alunos com deficiência. Mas, junto a isso, é necessária uma mudança no entendimento da escola: de instituição formadora de recursos humanos para instituição importante na formação do humano.

Referências

- Antipoff, H. (1931). A homogeneização das classes escolares. *Revista do Ensino*, 6, 27-55.
- Beyer, H. O. (2005). Por que Lev Vygotski quando se propõe uma educação inclusiva? *Revista Educação Especial*, 26, 75-81.
- Borges, A. A. P. (2015). As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 345-362.
- Campos, R. H. F. (2003). Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. *Estudos Avançados*, 17(49), 209-231.
- Carmelo Neto, A., Muzzeti, L. R., & Silva, R. A. (2020). A inclusão no Brasil: a deficiência intelectual e as contribuições de Vigotski. *Interfaces Científicas*, 9(1), 93-106.
- Carneiro, M. S. C. (2008). *Adultos com síndrome de Down: a deficiência mental como produção social*. Papyrus Editora.
- Carneiro, M. S. C. (2014). A deficiência mental como produção social: de itard à abordagem histórico-cultural. In C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas* (2ª ed., p. 192). Mediação.
- Carvalho, M. F. (2006). *Conhecimento e Vida na Escola - Convivendo com as Diferenças* (1ª ed., p. 222). Autores Associados.
- Dainez, D. (2014). *Constituição Humana, Deficiência e Educação: Problematizando o Conceito de Compensação na Perspectiva Histórico-Cultural*. [Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2019). A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. *Educação e Pesquisa*, 45, e187853.
- Façanha, L. S., & Fahd, W. C. B. (2016). Educação especial inclusiva a partir da defectologia de Vygotski. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação - RESAFE*, (25), 113-133.
- Hanselmann, H., & Simon, T. (1940). *Bericht über den I. Internationalen Kongreß für Heilpädagogie. Rapport du Ier Congrès International pour la pédagogie de l'enfance déficiente. Report of the 1st International Congress for the Education of Exceptional Children*. Verlag Ag. Gebr. Leemann & Co.
- Itard, J. M. G. (1964). *Mémoire et rapport sur Victor de l'Aveyron*. Union Générale d'Éditions. (Original publicado em 1801) <https://doi.org/10.1522/cla.itj.rap>
- Kassar, M. C. M. (1995). *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Papyrus.
- Kassar, M. C. M. (1999). *Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais: A institucionalização de pessoas com deficiência múltipla*. [Tese de doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas].
- Kassar, M. C. M. (2013). Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. In S. M. F. Meletti, & M. C. M. Kassar (Org.), *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades* (1ª ed., pp. 33-76). Mercado de Letras.

- Kassar, M. C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade*, 37(137), 1223-1240.
- Kassar, M. C. M., & Magalhães, J. (2023). I Congresso Internacional de Pedagogia dos deficientes: o Brasil na terra de Pestalozzi. *Cadernos de História da Educação*, 22, e158.
- Lledó Carreres, A. (2009). Una mirada desde el presente al origen de la institucionalización de la educación especial. In *Investigar desde un contexto educativo innovador* (pp. 251-262). Marfil.
- Locke J. (1983). Ensaio acerca do entendimento humano. In J Locke (Org.), *Textos Seleccionados* (3ª ed. A. Anoar, E. J. Monteiro, Trad.). Os Pensadores. Abril Cultural. (Original publicado em 1690)
- Magalhães, B. (n.d.). *Tratamento e educação de crianças anormais de inteligência*. Tipografia do Jornal do Commercio.
- Magalhães, L.O. R., & Aguiar, W. M. J. (2021). A revolução de Vigotski. *Psicologia da Educação*, 53, 118-122. <https://doi.org/10.23925/2175-3520.2021i53p118-122>
- Marx, K., & Engels, F. (1984). *A ideologia Alemã* - Teses sobre Feuerbach. Moraes. (Original publicado em 1845-1846)
- Meccacci, L. (2018). La patologia dei processi psichici. In L. Mecacci (Org.), *Lev Vygotskij: Sviluppo, educazione e patologia della mente*. Giunti Barbera.
- Mendonça, F. L. R., Abreu, F. S. D., & Costa, M. T. M. S. (2020). As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. *Cadernos RCC#21*, 7(2), 165-172.
- Oliveira, I. (2022). As contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski no âmbito da educação especial no Brasil. *Roteiro*, 47, e27221.
- Ornellas, P. (1997). *O paciente excluído. História e crítica das práticas médicas de confinamento*. Revan.
- Padilha, A. M. L. (2007). *Práticas Pedagógicas na Educação Especial: A capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental* (3ª ed., p. 194). Autores Associados e FAPESP.
- Pessotti, I. (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência*. T.A. Queiroz/Edusp.
- Pino, A. S. (2005). *As marcas do humano: As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. Cortez.
- Pinto, N. S. (1928). *A infância retardatária: Ensaio de Orthophrenia* (2ª ed.). Escolas Profissionais Salesianas.
- Pizzoli, U. (1914). *Psychologia Pedagógica*. *Revista de Ensino*, 3.
- Pletsch, M. D. (2014). *Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual* (2ª ed., pp. 296). NAU.
- Quaglio, C. (1913). *A solução do problema pedagógico-social da educação da infância anormal de inteligência no Brasil*. Espindola.
- Rafante, H. C., & Lopes, R. E. (2013). Helena Antipoff e o desenvolvimento da educação especial no Brasil (1929-1961). *Revista HISTEDBR On-line*, 13(53), 331-356.
- Ruchat, M. (2008). A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). *Revista Brasileira de História de Educação*, 8(2), 181-205.
- Souza, F. F. (2013). *Políticas de Educação Inclusiva: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar*. [Tese doutorado, Universidade Estadual de Campinas].
- Toledo, E. H., & Martins, J. B. (2009). *A atuação do professor diante do processo de inclusão e as contribuições de Vygotsky*. IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE. III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. [Anais]. PUCPR.
- Vigotski, L. S. (1995). *Fundamentos de defectología*. Obras completas. Tomo Cinco. Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. In J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 144-188). Sharpe.
- Vygotsky, L.S. (1985). Les bases épistémologiques de la psychologie. In J. P. Bronckart, & B. Schneuwly (Org.), *Vygotsky aujourd'hui*. Delachaux & Niestlé.
- Würth, T. (n.d.). *Na terra de Pestalozzi*. 1º Congresso Internacional de Pedagogia dos Deficientes em Genebra.
- Závershneva, E., & Van der Veer, R. (Eds.) (2022). *Lev Vigotski. Cuadernos de notas* (A. A. González, Trad.). Libros del Zorzal.

Correspondência

Mônica de Carvalho Magalhães Kassar
 Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
 Rua Domingos Sahib, 99 - Corumbá, MS
 CEP: 79300-130,
 E-mail: monica.kassar@gmail.com



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