



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**LAURINETE PAIVA GONÇALVES DE ALMEIDA**

**VIGOTSKI: UMA ABORDAGEM DA DEFECTOLOGIA E DA COMPENSAÇÃO**  
**APLICADA AO MODELO SOCIAL DE INCLUSÃO**

**FORTALEZA**

**2026**

LAURINETE PAIVA GONÇALVES DE ALMEIDA

VIGOTSKI: UMA ABORDAGEM DA DEFECTOLOGIA E DA COMPENSAÇÃO  
APLICADA AO MODELO SOCIAL DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação Brasileira.

Orientador: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho.

Coorientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dra. Francisca Maurilene do Carmo.

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal do Ceará  
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

- A448v Almeida, Laurinete Paiva Gonçalves de.  
Vigotski : uma abordagem da defectologia e da compensação aplicada ao modelo social de inclusão /  
Laurinete Paiva Gonçalves de Almeida. – 2026.  
179 f. : il. color.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-  
Graduação em Educação, Fortaleza, 2026.  
Orientação: Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho .  
Coorientação: Profa. Dra. Francisca Maurilene do Carmo .
1. Vigotski. 2. defectologia. 3. educação inclusiva e leis. I. Título.

CDD 370

---

LAURINETE PAIVA GONÇALVES DE ALMEIDA

VIGOTSKI: UMA ABORDAGEM DA DEFECTOLOGIA E DA COMPENSAÇÃO  
APLICADA AO MODELO SOCIAL DE INCLUSÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Educação Brasileira.

Aprovada em 12 / 01 / 2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Professor Dr. Osterne Nonato Maia Filho (Orientador)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Dra. Francisca Maurilene do Carmo (Coorientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professor Dr. Valdemarin Coelho Gomes  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Professora Dra. Betânia Moreira de Moraes  
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

*A todos as pessoas com deficiência que um dia  
ousaram acreditar que não eram doentes ou  
incapazes, que um mundo melhor, uma  
sociedade melhor, uma educação melhor seria  
possível.*

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelo dom da vida, pela oportunidade de crescer e de me entender como PCD!

À Maria Santíssima, pela proteção à sua filha.

A Francisco e Antônio Jerônimo, *in memoriam*, pelo pouco, mas valioso, tempo de convivência.

À Joana, mulher guerreira, exemplo de mãe, o ser mais maravilhoso que eu conheço, por seu apoio incondicional na realização deste trabalho.

Às minhas sobrinhas, Thamires e Thaila, pela ajuda na realização deste trabalho.

Às amigas, Ana Beatriz de Souza Brito e Karla Karine Nascimento Fabel Evangelista.

À Susana Jimenez, exemplo de ser humano para tudo, primeira mestra e amiga afetuosa, sempre disposta a servir, compreender e amar, sem jamais esquecer os princípios éticos, a gratidão de sua discípula.

Ao professor, Osterne Maia, orientador e mestre, que acreditou na realização deste trabalho, pelo apoio, ajuda, críticas e sugestões

À professora Maurilene do Carmo, coorientadora pelo meu resgate e direcionamento.

Aos professores da banca, Robéria Vieira, pelo seu exemplo; Betânia Moraes pela sua seriedade e Valdemarin pela sua disponibilidade.

Aos professores da Linha: Educação, Estética e Sociedade, pelos ensinamentos.

Aos meus anjos sem asas que o mestrado me apresentou, Núbia Duarte, exemplo de paciência, Jessika Candido exemplo de garra, Ranyelle Barbosa, de calma e Filipe Augusto, de sabedoria.

Aos meus familiares e amigos, pela compreensão, porque souberam entender minha ausência.

Aos companheiros revolucionários que, mesmo de forma inconsciente, fazem a história da emancipação humana e a transformação para o socialismo.

“Conhecemos bem que, ao dar o primeiro passo, não poderemos evitar cometer muitos, e sérios, erros. Mas, todo o problema reside em que o primeiro passo seja dado em uma direção correta. O demais virá a seu tempo. O incorreto, eliminar-se-á, e o que falta, agregar-se-á.” (Vigotski, 2022, p. 475).

## RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo analisar e compreender como as concepções de Vigotski, a partir dos estudos em Defectologia, podem contribuir para a inclusão educacional de pessoas com deficiência. Ela investigou as contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência aplicáveis aos dias atuais, analisando os caminhos alternativos e educativos apontados por ele, com ênfase no potencial das possibilidades de acessibilidade funcional e social. Além disso, buscamos comparar contextos históricos diferentes, em que se percebe que os pressupostos teóricos de Vigotski podem ser atualizados e se tornarem aplicáveis à prática pedagógica de alunos com deficiência. Tal estudo justifica-se por estarmos vivenciando, na contemporaneidade, a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, percebendo os inúmeros desafios de educar demonstrados pelos professores no que se refere à concepção de deficiência, à forma como acontecem os processos de ensino-aprendizagem, metodologias e currículo, entre outros. Para Dainez e Smolka (2014, p. 1097), “a problemática da deficiência deve ser tratada (...) no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade”. A partir dessas premissas, reafirmamos o papel da coletividade no processo de superação das dificuldades da criança com deficiência e realçamos a questão fundamental relativa à função do meio social, principalmente o espaço da escola regular como o escopo que pode estar ou não favorecendo caminhos para a superação sociopsicológica das dificuldades da criança com necessidades especiais. Em outros termos: as relações sociais vividas pela criança na escola tornam possível a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, considerando que as leis de desenvolvimento e aprendizado são iguais para todos e que estas dependem das relações estabelecidas com o meio sociocultural. O texto foi dividido em quatro partes para torná-lo mais didático: a primeira parte a introdução. A segunda parte vai tratar do contexto histórico de Vigotski, sua vida e obra; da Teoria Histórico-Cultural e das principais categorias do pensamento relativo diretamente à psicologia. Na terceira parte, apresentaremos algumas das principais categorias filosóficas que fundamentam a citada Teoria. Na quarta parte, apresentaremos o conceito de Defectologia e de Compensação: analisamos registros e reflexões sobre documentos internacionais e nacionais que nortearam a Educação Inclusiva no Brasil, suas práticas de ensino propostas, tendo como diálogo o pensamento de Vigotski como fundamento de análise crítica de tais práticas. Concluimos que é fundamental que os educadores que trabalham numa perspectiva crítica com relação às pedagogias dominantes produzam metodologias educacionais que possibilitem o embasamento de uma prática educativa histórico-crítica em todos os âmbitos da educação e que esse procedimento

possa contribuir para a elaboração de um corpo teórico que fundamente o processo de ensino e aprendizagem enquanto voltado para uma práxis de transformação social.

**Palavras-chave:** Vigotski; defectologia; educação inclusiva; leis.

## ABSTRACT

This research aims to analyze and understand how Vygotsky's conceptions, based on studies in Defectology, can contribute to the educational inclusion of people with disabilities. It investigated Vygotsky's contributions to the education of people with disabilities today, analyzing the alternative and educational paths he pointed out, with emphasis on the potential and possibilities for functional and social accessibility. In addition, we seek to present different historical contexts, in which it is noted that Vygotsky's theoretical assumptions still need to be applicable to the pedagogical practice of students with disabilities. This study is justified because we are currently experiencing the inclusion of children with disabilities in regular schools, noticing the numerous challenges of education demonstrated by teachers regarding the conception of disability, the way teaching-learning processes, methodologies, and curriculum occur, among others. For Dainez and Smolka (2014, p. 1097), "the problem of disability must be treated (...) in the education field, focusing on social processes of development and personality formation". Based on these premises, we reaffirm the role of collectivity in the process of overcoming the difficulties of the child with a disability and highlight the fundamental issue related to the function of the social environment, especially the space of the regular school as the scope that may or not be favoring paths for the socio-psychological overcoming of difficulties faced by children with special needs. In other words: the social relationships experienced by the child at school make their learning and development possible, considering that the laws of development and learning are the same for everyone and that these depend on the relationships established with the socio-cultural environment. The text was divided into four parts to make it more didactic: the first part is the introduction. The second part will address Vygotsky's historical context, his life and work; the Historical-Cultural Theory and the main categories of thought directly related to psychology. In the third part, we will present some of the main philosophical categories that underpin the aforementioned Theory. In the fourth part, we will present the concept of Defectology and Compensation: we analyze records and reflections on international and national documents guiding Inclusive Education in Brazil, their proposed teaching practices, using Vygotsky's thought as a basis for critical analysis of such practices. However, we conclude that it is fundamental that educators working from a critical perspective regarding dominant pedagogies produce educational methodologies that allow for the foundation of a historical-critical educational practice in all areas of education and that this procedure can contribute to the elaboration of a theoretical body

that grounds the teaching and learning process while geared towards a praxis of social transformation.

**Keywords:** Vygotsky; defectology; inclusive education; laws.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Nuvem de Palavras representando as palavras chave encontradas nos textos.....	39
Figura 2 – Principais pontos sobre o surgimento do modelo psicossocial.....	114
Gráfico 1 – Descritores de busca no portal da CAPES após o filtro temporal.....	38
Gráfico 2 – Trabalhos selecionados para a leitura completa.....	38
Gráfico 3 – O Modelo Biopsicossocial e suas implicações para a Inclusão.....	112
Infográfico 1 – A história dos direitos das Pessoas com Deficiência.....	116

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor de busca na BDTD.....	31
Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor agrupados de busca na BDTD.....	31
Quadro 3 – Quantitativo de trabalhos selecionados após a aplicação de filtro temporal....	31
Quadro 4 – Mapeamento das produções acadêmicas selecionadas para análise.....	32
Quadro 5 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor de busca no Portal de Periódicos da CAPES.....	34
Quadro 6 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor agrupados de busca na CAPES.....	34
Quadro 7 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por combinação de Descritores de busca no Portal de Periódicos da CAPES após a aplicação de filtro temporal.....	35
Quadro 8 – Informações gerais e relevantes dos trabalhos acadêmicos por nos selecionados.....	35
Quadro 9 – Princípios do modelo psicossocial ou biopsicossocial.....	113
Quadro 10 – Principais características de cada modelo.....	115
Quadro 11 – Principais características do sentimento de “Mais Valor”.....	118
Quadro 12 – Principais características do sentimento de “Menos Valor”.....	118
Quadro 13 - Características da Defectologia Antiga.....	122
Quadro 14 – Principais conceitos da Defectologia Contemporânea.....	123
Quadro 15 – Compromissos da Declaração de Jomtien.....	141
Quadro 16 – Metas/ Objetivos/ Compromissos da Declaração de Viena.....	144
Quadro 17 – Compromissos da Declaração de Salamanca.....	145
Quadro 18 – Compromissos da Declaração de Guatemala.....	148
Quadro 19 – Compromissos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.....	150
Quadro 20 – Compromissos da Declaração de Incheon.....	153

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AH/SD	Altas Habilidades ou Superdotação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDPD	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência
CNESP	Centro Nacional de Educação Especial
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
DH	Direitos Humanos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EUA	Estados Unidos da América
IBC	Instituto Benjamin Constant
ICE	Instituto de Educação do Ceará
ICIDH	International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps
ICHI	Classificação Internacional de Intervenções em Saúde
IMO	Instituto de Estudo e Pesquisas do Movimento Operário
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
INSS	Instituto de Previdência e Seguridade Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDPD	Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes
OEA	Organização dos Estados Americanos
ODS 4	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PCD	Pessoas com Deficiência
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SEM/AEE	Sala de Recursos Multifuncionais/ Atendimento Educacional Especializado
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPIAS	Union of the Physically Impaired Against Segregation
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>1.1</b>	<b>Meu caminho rumo à Educação Inclusiva e Vigotski.....</b>	<b>19</b>
<b>1.2</b>	<b>Levantamento Bibliográfico/Estado da Questão.....</b>	<b>27</b>
<i>1.2.1</i>	Procedimentos preparatórios.....	29
<i>1.2.2</i>	Consulta à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.....	30
<i>1.2.3</i>	Resultados preliminares dos trabalhos acadêmicos selecionados na BDTD....	33
<i>1.2.4</i>	Consulta ao Portal de Periódicos da CAPES.....	33
<i>1.2.5</i>	Análise preliminar dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES.....	37
<b>1.3</b>	<b>Método em Marx: debate introdutório.....</b>	<b>40</b>
<b>1.4</b>	<b>Itinerário Metodológico: os caminhos a percorrer para conhecer o objeto.....</b>	<b>45</b>
<b>2</b>	<b>A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI.....</b>	<b>50</b>
<b>2.1</b>	<b>Contextualização histórica sobre a vida e a obra de Vigotski.....</b>	<b>52</b>
<b>2.2</b>	A Teoria Histórico-Cultural: fundamentação do pensamento vigotskiano. (dialética; materialidade e práxis ou alienação).....	59
<i>2.2.1</i>	Dialética em Vigotski: unidade entre totalidade e singularidade (gênero humano e individualidade).....	73
<i>2.2.2</i>	O materialismo e a crítica de Vigotski às Psicologias idealistas	75
<b>2.3</b>	<b>Equívocos das interações ecléticas e pós-modernas da obra de Vigotski.....</b>	<b>77</b>
<b>3</b>	<b>ATIVIDADE HUMANA E TRABALHO EM VIGOTSKI: PENSAMENTO E LINGUAGEM; ENSINO E APRENDIZAGEM.....</b>	<b>82</b>
<b>3.1</b>	<b>Processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem.....</b>	<b>86</b>
<b>3.2</b>	<b>Perspectiva histórico-cultural: ensino e aprendizagem.....</b>	<b>92</b>
<b>4</b>	<b>VIGOTSKI E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA CRÍTICA ÀS PEDAGOGIAS DOMINANTES.....</b>	<b>97</b>
<b>4.1</b>	Inclusão: uma análise histórica das pedagogias dominantes.....	103
<b>4.2</b>	Modelo social, uma nova abordagem para o tema da deficiência.....	107
<b>4.3</b>	Afinal o que é Defectologia e o que é Compensação?.....	119
<b>4.4</b>	Documentos, leis e diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva.....	132

<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>165</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho, que resulta em nossa dissertação de mestrado, intitulado **“VIGOTSKI: UMA ABORDAGEM DA DEFECTOLOGIA E DA COMPENSAÇÃO APLICADA AO MODELO SOCIAL DE INCLUSÃO”**, visou investigar as contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência nos dias atuais, analisando os caminhos alternativos e educativos apontados por ele, com ênfase no potencial da e nas possibilidades de acessibilidade funcional e social. Além disso, buscamos apresentar contextos históricos diferentes, nos quais percebe-se que os pressupostos teóricos de Vigotski necessitam, ainda hoje, de serem aplicáveis à prática pedagógica de alunos com deficiência.

Ao final desse estudo, pretendemos responder à pergunta central que orienta nossa investigação, qual seja **“Como as concepções de Vigotski sobre a Defectologia podem contribuir para a promoção de um ensino de qualidade aos estudantes com deficiência, no âmbito da Educação Inclusiva”?**

Ao longo de nossa trajetória, passamos a nos interessar pelos caminhos possíveis de aprendizado e desenvolvimento de crianças com deficiência da forma tratada pelo autor Lev Semenovich Vigotski, na perspectiva da Teoria Histórico-Cultural, buscando voltar nosso olhar para a “Compensação”, conceito discutido na Defectologia (Vigotski, 2022), em que o teórico russo defendeu a elevação da qualidade das práticas de ensino, a necessidade de ensino de qualidade e a participação plena do aluno na vida coletiva.

Nesta primeira seção, realizamos o delineamento geral sobre o presente trabalho de Dissertação, relatando inicialmente, na subseção 1.1. MEU CAMINHO RUMO À EDUCAÇÃO INCLUSIVA E VIGOTSKI, os aspectos relevantes da vida da pesquisadora, que colaboraram com o posicionamento e atuação nas trincheiras do marxismo e despertaram o interesse pelo processo, sempre no curso da ordem do capital, da precarização e do trabalho, particularmente do movimento de Inclusão Escolar onde estou inserida. Na subseção 1.2. LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO/ ESTADO DA QUESTÃO, apresentamos o estado da questão e sua colaboração para a edificação da primeira base de dados sobre a pesquisa. Na subseção 1.3 MÉTODO EM MARX – DEBATE INTRODUTÓRIO, discorremos sobre o objeto e objetivos da pesquisa, assim como discutimos a relevância da investigação no âmbito da Educação Inclusiva e por fim, 1.4 ITINERÁRIO METODOLÓGICO – OS CAMINHOS A PERCORRER PARA CONHECER O OBJETO, que método e autores devemos trazer para o diálogo para conhecermos e desenvolvermos a nossa pesquisa.

## 1.1 Meu caminho rumo à Educação Inclusiva e Vigotski

O problema que será discutido neste trabalho foi, antes de tudo, sentido e vivido cotidianamente pela pesquisadora, fato que despertou não apenas o interesse em desvelá-lo, mas também uma certa urgência em debater a temática e fazê-la à luz dos conflitos e contradições que permeiam o objeto. A veracidade que se impõe se refere ao modo como a realidade objetiva é fator determinante na tomada de decisões, assim como na construção de leituras e perspectivas sobre o mundo real.

Uma verdade efetiva que para o marxismo é dinâmica, contraditória e moldada pelas condições históricas, sociais e econômicas, especialmente, a luta de classes e a exploração do trabalho. Para o marxismo não basta interpretar o mundo, mas sim transformá-lo através da prática revolucionária que une prática teórica e social em vista da superação da ordem capitalista. Um processo dialético entre continuidade, mudança e transformação em que infraestrutura econômica e superestrutura ideológica da sociedade se autodeterminam mutuamente.

Uma realidade para a pessoa com deficiência que não é única, mas sim um espectro de situações e realidades com experiências diversas, onde a percepção do mundo do sujeito "deficiente" pode ser mais presa ao aqui e agora e menos influenciada pelo conhecimento prévio. Essa realidade é marcada por desafios em comunicação e interação social, mas também por potencialidades e perspectivas únicas. De fato, o cotidiano envolve a necessidade de apoio para o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos, mas também a luta contra mitos, estigmas, e o acesso a recursos como terapias especializadas e leis de proteção para garantir qualidade de vida e autonomia.

Contudo, foram os fatores objetivos que muito influenciaram na escolha do objeto da presente pesquisa. Consideramos relevantes os vínculos que o pesquisador estabelece com seu objeto, haja vista a inexistência de uma ciência neutra e, em especial, considerando o palco da luta de classes no qual a pesquisa se desenrola. Dessa forma, realizaremos um breve relato da trajetória da pesquisadora, em especial sua relação com a Educação Inclusiva, no intuito de evidenciar os fatores que culminaram no interesse pelo objeto em questão, a saber as contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência.

Naturalizados no município de Guaraciaba do Norte, localizado no interior do Ceará, residíamos em um distrito da cidade, a caçula de cinco irmãos, sobrevivíamos do que era plantado e comercializado. Todos tinham funções para serem desempenhadas no sítio, independentemente de idade e/ou gênero. O primeiro contato com as letras ocorreu em uma

casa nas proximidades, onde todas as crianças da região iam para ter aulas. Funcionava assim, uma mulher, filha ou esposa de um dos sítieiros, colocava todas as crianças em uma grande sala e em uma parede pintada de preto ia escrevendo as letras do alfabeto. Com o tempo passavam para os outros cômodos da casa aquelas que já sabiam a primeira letra do nome e ou assoletar (soletrar), como se falava antes. Quando tínhamos mais idade, por volta dos sete ou oito anos já podíamos estudar na cidade, mas para isso tínhamos que andar cerca de uma légua, mais ou menos cinco quilômetros, cerca de uma hora.

Por causa das condições climáticas e econômicas fomos morar na cidade. Como estudante de escola pública no ensino fundamental, testemunhamos, desde a infância, as dificuldades materializadas na precariedade estrutural das escolas, como falta de materiais básicos, desvalorização salarial dos professores, ausência de formação para o desempenho da função, salas superlotadas, além de que à época não havia merenda escolar. Todo este cenário refletia as condições sociais e econômicas de uma época, como também de uma situação política de final do regime militar.

Em meados dos anos finais de 1980 e início de 1990, mais uma vez, nos mudamos, agora para a capital Fortaleza. Mesmo com idade para estar no ensino fundamental II, tive que voltar para o fundamental I: a justificativa era de que eu ainda não sabia os conteúdos básicos para estar neste nível de ensino. Hoje compreendo que para além da falta de subsídios fundamentais e de todos os recursos de que precisamos para nos desenvolver, já tínhamos presentes os primeiros sinais dos transtornos que bem posteriormente iriam transformar minha vida social e profissional em constantes desafios.

Meu processo de alfabetização se deu tardiamente, no final do então hoje fundamental II. Esse processo por um lado me instrumentalizou para novas possibilidades e outros caminhos, mas também me colocou desafios, especialmente de que a total responsabilidade de minha vida escolar e desenvolvimento era somente minha, portanto sem questionamentos acerca das condições sociais e ou econômicas e do sistema educacional que cercavam a minha vida.

Assim, as dificuldades somente aumentavam: a escolha por um Ensino Médio Técnico em Administração, na Escola Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco, por falta de opção e de condições de cursar o então científico. Na época era o que as escolas chamadas de 2º grau técnico, ofereciam para qualificação de mão de obra para atender às demandas do mercado. No que tange ao alunado, as discussões se centravam na preocupação em concluir o ensino médio com uma profissão, já que a inserção na Universidade se desenhava como possibilidade distante para os filhos da classe trabalhadora, submetidos a um ensino de

baixa qualidade e pressionados a se inserir o quanto antes no mercado de trabalho para colaborar com a renda familiar.

Finalmente no último ano do século XX, depois de várias tentativas para ingressar na universidade, comecei o novo século como estudante de Pedagogia na Universidade Estadual do Ceará (UECE). Mais uma vez as dificuldades para alçar essa conquista não foram somente no campo pessoal, do saber, mas também forjadas pelos desafios das necessidades cotidianas de enfrentamento de dificuldades causadas por transtornos, até então não conhecidos e, portanto, não tratados, mas agravados por um sistema que somente adentra o ser humano para desempenhar e satisfazer suas necessidades de produção, muitas vezes destrutivas.

O período universitário, assim como também o ingresso no serviço público mais uma vez foi moldado por extremos e dolorosos desafios pessoais, sociais e econômicos, que não são diferentes da maioria das pessoas que vivenciaram e vivenciam essa realidade aqui brevemente já exposta.

Contudo, é na universidade que as dificuldades e inquietações sociais ficam cada vez mais presentes, teórica e praticamente. Devido ao meu não enquadramento nas condições ditas “normais” e minhas incompreensões sociais, é nesse período que tenho contato com o Instituto de Estudo e Pesquisas do Movimento Operário (IMO), lugar onde dou início a meus estudos marxistas sob a coordenação da Professora Susana Jimenez. Datam também deste período as primeiras produções acadêmicas, contendo o desvelamento, a compreensão do sistema metabólico destrutivo do capital para mim.

As leituras marxistas respondiam a “todas” as minhas inquietações sociais, pois explicavam as contradições, os fenômenos históricos e, de certa forma, acalmavam meu coração e deixavam meus pensamentos e ações ainda mais inquietos pelas transformações que as teses comunistas propunham.

Contudo, mais uma vez por razões sociais e econômicas tive que fazer mudanças em minha vida, deixando de lado os estudos e tendo que, como todo trabalhador, vender minha força de trabalho para ser não somente explorada pelos meios de produção, mas o pior, calando o que eu tinha de mais essencial, meu conhecimento em nome de uma sobrevivência desumana.

Antes de finalizarmos essa trajetória escolar, acadêmica e formativa, gostaria de expor como a Educação Inclusiva chegou ao meu conhecimento ou melhor dizendo como eu descobri que ela sempre esteve em mim. Devo confessar que falar sobre isso, não é nada fácil e escrever então, pior ainda, mas necessário!!!

Somente aos 44 anos tive o diagnóstico sobre os transtornos que até então não poderia explicar e me fazer entender em termos de dificuldades, comportamentos e

possibilidades que desenvolvi mesmo sem saber que eram necessárias para chegar onde estou. Explicarei brevemente.

Já na vida adulta, sempre justifiquei as dificuldades que perpassaram minha vida através das condições sociais e econômicas vivenciadas, mas tinha algo que não encaixava. Dificuldades, posicionamentos, formas de pensar e agir, diferentes da maioria, que para as outras pessoas não eram compreensivas e sempre vinham depois seguidas de frases como: ela é diferente, estranha, esquisita, não gosta disso, não aceita aquilo. Os comportamentos, as ações, os gestos, os gostos e as cicatrizes, eram porque todo mundo tem manias, forma de pensar e agir diferentes e é claro essas coisas são assim mesmo, todo mundo tem e acontece mesmo com todos. Em meio a tudo isso desde muito cedo, as pessoas com deficiências me chamavam atenção e eu tinha muita afinidade e facilidade de lidar com elas. As pessoas buscavam interação com esse público por ter alguém na família e ou por serem parte desse universo. No meu caso, eu não tinha ninguém na família com deficiência, mas acreditava que como uma pessoa sem deficiência eu poderia ajudar, lutar e fazer algo por aqueles que, em alguns casos, os familiares nada faziam.

Logo quando comecei a trabalhar na educação, me deparando com alunos deficientes e com o interesse e facilidade que eu tinha para trabalhar com eles, achei que era o ambiente perfeito para que, de alguma forma, eu com meu trabalho pudesse contribuir para uma melhor condição de desenvolvimento para eles.

Ainda por causa das minhas inquietações nunca parei de estudar. Mesmo trabalhando o dia todo, comecei a estudar à noite no então Instituto de Educação do Ceará – IEC, em 2008: durante mais de dois anos, fiz o Curso de Especialização em Educação Especial nível médio e depois o Curso Básico em Libras. Tudo para entender e trabalhar melhor com esse público. O interesse só aumentava pela temática e a minha compreensão de mim mesma também (mesmo sem ter essa consciência à época). Fui aprovada no concurso público para professor da rede municipal de Fortaleza, em 2010, logo em seguida fiz uma Especialização em Educação Especial, terminando em 2012, e no mesmo ano já estava na Sala de Recursos Multifuncionais/Atendimento Educacional Especializado – SRM/AEE. Nesta função permaneci até o ano de 2018, deixando-a por motivos familiares e pessoais. Nessa época tive que cuidar de minha mãe e também sentia que estava tão envolvida com esse público que a identificação e a reverberação eram constantes em mim. Acreditei que o afastamento seria o melhor caminho. Não foi!!! Os gatilhos somente aumentavam, a compreensão de atitudes e fatores cotidianos vinha com mais clareza, devido ao conhecimento adquirido, até o ponto em

que todas essas consequências começaram a atrapalhar minha vida pessoal e profissional. Descobri-me, então, como membro da família PCD.

É incrível, depois que você sabe o que tem e como tratar e tentar controlar seus sintomas e características, seja com medicação, terapias e/ou técnicas, sua qualidade de vida melhora. As dificuldades continuavam: o capacitismo, o preconceito, o não conhecimento do que é e de como se tratar são barreiras importantes para o desenvolvimento.

Lembro-me ainda de que no momento em que estava como professora do AEE, em 2016, fiquei sabendo de um grupo de estudos na Universidade Federal do Ceará – UFC, que se reunia à noite para estudar questões voltadas à inclusão, coordenado pela professora Robéria Vieira. Desde então, não mais tenho me afastado da temática da inclusão, seja através de leituras, vivências e produções. Para finalizar e entender como eu cheguei até aqui, gostaria de destacar um fato. Em um desses momentos de estudos, reencontro a Professora Maurilene do Carmo que conhecera em minha época de convivência ainda como bolsista do IMO. Então depois de 16 anos, volto à academia para fazer essa junção que muito me representa: ‘Educação Inclusiva e Vigotski’, ‘Pessoa com Deficiência e Marxismo’.

Voltemos, então, às questões estruturais do texto. Nosso estudo justifica-se por estarmos vivenciando, na contemporaneidade, a inclusão de crianças com deficiência na escola regular, percebemos os inúmeros desafios que envolve esse processo tais como aqueles demonstrados pelos professores no que se refere à concepção de deficiência; à forma como acontecem os processos de ensino-aprendizagem, metodologias e currículo, entre outros. Para Dainez e Smolka (2014, p. 1097), “a problemática da deficiência deve ser tratada [...] no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade”. As autoras defendem ainda a necessidade de uma educação que garanta um olhar integral sobre a pessoa, considerando sua condição de vida e complexidade que a envolve, em contraposição ao modelo biológico da deficiência que tem “o defeito” como foco.

Em consonância com essas autoras, entre outras/outros, tomamos como ponto de partida da investigação um conjunto de ideias sustentadas por Vigotski (1989, 1997) na obra acima referida, detendo-nos, em particular, em três delas decorrentes do conceito de Compensação, relativas ao funcionamento sociopsicológico e que possibilita o desenvolvimento do indivíduo com deficiência.

A primeira ideia refere-se ao princípio geral discutido pelo autor sobre a unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança dita normal e da criança com deficiência. Para ele, as leis gerais do desenvolvimento são iguais para todas as crianças, mesmo considerando que há peculiaridades na organização sociopsicológica da criança com deficiência, visto que

seu desenvolvimento requer caminhos alternativos. Suas formulações sobre o desenvolvimento recusam a concepção de um curso linear, evolutivo, ao contrário, enfatizam o caráter dialético, complexo, característico do desenvolvimento da criança. Desse modo, demonstra que as leis do desenvolvimento são únicas na realidade e em princípios e que recebem sua expressão concreta e especial ao aplicar-se à criança com deficiência.

A segunda ideia é que o defeito, como posto por Vigotski, não é somente uma debilidade, mas também uma força que impulsiona o processo de desenvolvimento. Neste sentido, qualquer defeito acarreta uma tendência para uma formação de compensação, ou seja, a carência de uma capacidade é compensada com o desenvolvimento de outra. Logo, se por um lado há sintomas de alteração das funções, por outro há meios e formas de luta do indivíduo contra estas alterações. Desta ideia, decorre a afirmação do autor sobre as perspectivas que se abrem ao educador quando este reconhece que o defeito não é só uma deficiência, mas também uma fonte de possibilidades e que no defeito existe também algum sentido positivo.

Finalmente, a terceira ideia que orienta este trabalho diz respeito às origens sociais da linguagem e do pensamento. Segundo Vigotski, é na vida social e no caráter social do comportamento que a criança encontra material para a formação das suas funções internas. Isto significa que a coletividade ou o meio sociocultural é fonte do desenvolvimento das funções especificamente humanas e, como lembra Vigotski, em particular na criança com deficiência, pois as relações sociais são as fontes e os meios do desenvolvimento compensatório. O autor deixa clara a importância do coletivo para que a compensação ocorra. Desta maneira, todos os sujeitos com características peculiares de desenvolvimento são capazes de aprender, desde que o grupo social possibilite as condições para essa ocorrência.

A partir dessas premissas, reafirmamos o papel da coletividade no processo de superação das dificuldades da criança com deficiência e realçamos a questão fundamental relativa à função do meio social, principalmente o espaço da escola regular como um escopo que pode estar ou não favorecendo caminhos para a superação sociopsicológica das dificuldades da criança com necessidades especiais. Nas palavras de Gomes *et.al.* (2024):

Historicamente, as escolas regulares foram espaços excludentes, os quais valorizavam a heterogeneidade dos estudantes e a padronização do currículo, bem como das práticas escolares. Nesse contexto, pessoas com deficiência, neurodivergentes ou que, de qualquer forma, não se encaixavam nos padrões de normalidade socialmente convencionados eram excluídos ou segregados do processo de escolarização. Nesse sentido, a construção de uma Educação que atenda às diferenças é uma luta histórica. (Gomes, 2024, p. 09).

Em outros termos: as relações sociais vividas pela criança na escola tornam possíveis a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento, considerando-se que as leis de desenvolvimento e aprendizado são iguais para todos e que estas dependem das relações estabelecidas com o meio sociocultural.

Várias indagações podem ser feitas a partir daí: Qual o papel do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência? O que favorece a inclusão e o que dificulta o verdadeiro acesso a esse caminho proposto pelas leis? Qual seria o modelo que, de fato, atende às reais necessidades de aprendizagem da criança com deficiência e que não apenas garanta o seu acesso? O que seria incluir de maneira a considerar os processos de compensação?

Com essas inquietações, focalizamos neste estudo a importância dos processos compensatórios na aprendizagem da criança com deficiência.

A educação é concebida aqui como uma prática social que busca o desenvolvimento individual em uma expressão histórica, social e cultural, concretizando-se como instância social indispensável para o desenvolvimento das funções mentais superiores (Paes, 2020, p. 12). Acreditamos que no aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência a ideia de compensação sociopsicológica precisa ser considerada como ponto de apoio para o incremento do trabalho educativo. Propiciando acesso aos bens materiais e culturais, a escola poderá cumprir seu papel no contexto cultural da sociedade em que está incluída.

Na tentativa de averiguar se e como o outro (educador – grupo social, principalmente o escolar) está propiciando o acesso ao conhecimento às crianças com deficiência “incluídas” na escola regular, de modo a promover superação sociopsicológica do *déficit*, conseqüentemente, o desenvolvimento das funções mentais superiores, e, ainda, como essa discussão poderá contribuir para uma possível inclusão, vamos à busca de analisar os documentos, leis e decretos que regem a garantia e permanência dessas crianças em suas relações sociais vivenciadas. Damos destaque principal à função e contribuição da educação para regular a aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência, dependendo das relações estabelecidas com o meio sociocultural. Assim, para responder às indagações feitas anteriormente é necessário fazer um contraponto com a Teoria Histórico-Cultural/Defectologia, trazendo como elemento central o conceito de Compensação.

O pensamento de Vigotski é extremamente atual, tornando-se poderoso instrumento para identificar as características das pedagogias dominantes que não estão a serviço da educação dos nossos alunos, mas de interesses mercantis que compreendem os seres humanos como coisas, como objetos de consumo, como ferramentas facilmente substituídas no processo

de produção do capital, como nos aponta Paes (2020, p. 09): “Existem centenas de pedagogias, fragmentos de uma mesma matriz, que têm algo em comum: são pedagogias dominantes, a serviço do poder de uma minoria sobre a maioria explorada, estão a serviço da minoria dominante que se opõe à liberdade”. Lukács (2009) utiliza o conceito de humanização plena (decorrente da emancipação humana) para o processo de produção de uma sociedade livre da dominação, da exploração e da violência de uns contra os outros, sendo que a obra de Vigotski nos oferece importantes elementos para a crítica às atuais pedagogias dominantes, apontando, ao contrário, para uma educação emancipadora. Conforme Paes, (2020):

Muitos teóricos da academia acreditam que não pode existir uma pedagogia emancipadora da humanidade, esta, pois, deverá ser realizada como consequência de uma mudança anterior no modo de produção. Sabendo que o modo de produção é o centro do sistema, as contradições estão presentes em todos os segmentos sociais. (Paes, 2020, p. 10).

As políticas dominantes da educação impedem, sobretudo, a difusão de conhecimentos que desvelam os instrumentos ideológicos da dominação que, de alguma forma ainda fragmentada, derivam de teorias aparentemente críticas que foram descaracterizadas pelo interesse de concentração de riqueza do sistema dominante.

No nosso caso, trabalharemos para analisar essas contradições, entre as quais estão as determinações de organismos internacionais voltados para a inclusão de pessoas com deficiências. Dessa forma, a teoria de Vigotski nos fundamenta com firmeza e profundidade, constituindo-se em uma poderosa ferramenta pedagógica para o professor frente à negação dessas pedagogias idealistas e inatistas. De acordo com Carmo, (2007, p. 285):

Contraopondo-nos, assim, às teorias e modelos pedagógicos avessos ao conhecimento sistematizado, ressaltamos, sob a inspiração de Vigotski, a importância desse conhecimento, assim como do papel do professor no processo de desenvolvimento das funções psicológicas, esta, a nosso ver, uma posição de grande significado para aqueles que se colocam a favor do processo emancipatório do indivíduo e do gênero humano.

Sendo assim, trata-se de valorizar a educação escolar como imprescindível para que todos tenham acesso ao conhecimento crítico da complexa cultura do mundo contemporâneo e possam agir como sujeitos conscientes e transformadores da realidade e de si próprios.

Dessa forma propomos como **Objetivo Geral**: analisar, no contexto das relações entre trabalho e educação, as principais teorizações e propostas que têm pautado a Educação Inclusiva na atualidade, atribuindo particular atenção às contribuições de Vigotski, um dos

expoentes da Teoria Histórico-Cultural, como contraponto ao modelo social de Inclusão proposto pelos Organismos Internacionais. Como **Objetivos Específicos**, assinalamos:

- 1) Analisar a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, atribuindo particular atenção aos elementos essenciais de sua vida, obra e a conceitos como processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem;
- 2) Examinar os principais pressupostos político-filosóficos que embasam a fundamentação do pensamento vigotskiano e os equívocos decorrentes de interpretações ecléticas e pós-modernas de sua obra;
- 3) Investigar os documentos, leis e decretos que atualmente pautam a Educação Inclusiva frente ao modelo de educação e compensação defendido por Vigotski além de outros fundamentos da Teoria Histórico-Cultural que possibilitam compreender o ser humano de modo sistêmico.

Algumas vertentes da teoria marxista desenvolvem relevantes produções de cunho filosófico, mas permanecem isoladas nos porões da academia, longe da realidade (Paes, 2020, p. 12). Ao proporcionar a reflexão diretamente sobre as práticas humanas em curso, elas deixam de ser apenas teorias que explicam a realidade para serem instrumentos de sua transformação.

Em nossa pesquisa, realizamos o esforço de perceber a realidade na sua essência, indo ao cerne do fenômeno estudado, condição que nos faz enveredar pelos caminhos da dialética, por entendê-la como uma perspectiva teórico-metodológica que procura mostrar o caráter histórico e totalizante das relações que se dão na sociedade. Como afirma Frigotto, (1994, p. 73):

Para ser materialista e histórico tem de dar conta da totalidade, do específico, do singular, do particular. Isto implica dizer que as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação não são apriorísticas, mas construídas historicamente.

Nossa pesquisa procura assumir esse caráter dialético, pensando a realidade construída historicamente, assim como o conjunto de relações contraditórias e conflitantes que compõem o cenário histórico.

## 1.2 Levantamento Bibliográfico/Estado da Questão

A pesquisa científica exige a apropriação dos conhecimentos já alcançados pelos pares sobre determinado fenômeno. Isso possibilita que o processo investigativo colabore com a construção de novos saberes bem como com a resolução de questões ainda não solucionadas.

Em vista disso, o levantamento bibliográfico, no qual o estado da questão constitui uma das possibilidades de investigação, permite o mapeamento da produção já publicada em meios eletrônicos ou impressos, o que proporciona ao pesquisador o contato com o conjunto das elaborações sobre determinado assunto.

Esta investigação objetiva analisar “As Contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência”. Para tanto, conhecer o aporte teórico já produzido sobre a temática manifesta-se relevante na elaboração de novas perspectivas sobre o objeto, oportunizando também a confirmação de pontos de vista já desenvolvidos.

A atividade desempenhada pelo pesquisador no intuito de discutir através do mapeamento dos trabalhos acadêmicos de um campo específico do conhecimento, empregando para isso a verificação de fontes que disponibilizam resumos e textos integrais (Ferreira, 2002), busca proporcionar um olhar mais amplo sobre as categorias de análise da pesquisa, bem como a identificação de lacunas a serem preenchidas. Nesse sentido, concordamos com Alves (1992, p. 54) sobre a relevância do levantamento bibliográfico dado o objetivo de “iluminar o caminho a ser trilhado pelo pesquisador, desde a definição do problema até a interpretação dos resultados”. A autora acrescenta que:

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, na qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade dos resultados da pesquisa, de modo a identificar os pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas. (Alves, 1992, p. 54).

O levantamento bibliográfico deve estar a serviço do problema da pesquisa. Sendo assim, não existem modelos preestabelecidos, nem itinerários fixos a serem seguidos (Alves, 1992). Os procedimentos para obtenção de dados devem ser eleitos em diálogo com as questões postas pela pesquisa. Consideramos que a opção pela realização do estado da questão, nesse sentido, colabora com a construção de um inventário significativo de conhecimentos que foram produzidos e socializados em pesquisas, em que se desenvolveram as discussões acerca do objeto ora investigado.

O estado da questão promove o registro, tomando como base uma pesquisa bibliográfica rigorosa, da situação na qual se encontra a temática de investigação no campo científico atual. A familiaridade com o estado do conhecimento na área é salutar, pois possibilita

a obtenção de elementos de análise para a problematização de um tema (Alves, 1992). Discriminam os objetivos, procedimentos, fontes para consulta e resultados, como características gerais fundamentais para a formulação do estado da questão. A partir dessa ferramenta de coleta de dados, o estado da questão, é possível identificar os enfoques desenvolvidos pelas pesquisas da área, bem como a apropriação das discussões e temas recorrentes no campo em estudo. Para o alcance deste objetivo, efetuamos o levantamento de referência nas bases de dados adequadas à constituição do estado da questão.

Nessa perspectiva, objetivamos estabelecer o estado da questão da produção recente, entre os anos de 2008 e 2023 sobre o ‘As contribuições de Vigotski para a Educação Inclusiva’. Por que esse período do ano de 2008 foi o ano da implementação da mudança da terminologia de "educação especial" para "educação inclusiva" que ocorreu gradualmente, mas a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008, é um marco legal importante que formalizou a adoção da educação inclusiva no Brasil, unificando esses conceitos e promovendo a integração de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA) e altas habilidades/superdotação no ensino regular.

Selecionamos o uso de bancos de dados eletrônicos que possibilitam a consulta direcionada à produção acadêmica de Pós-Graduação com maior eficiência. Conforme Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p.7-8), “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador o que requer consulta a documentos substanciais”. Nessa condição, reconhecemos como canais adequados para o levantamento a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e o Portal de Periódico da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) por integrarem em um único portal os sistemas de informação de teses e dissertações e artigos respectivamente.

Tencionamos, ainda, a partir das informações coletadas, estabelecer relações entre os principais documentos, leis, decretos e diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva. A obtenção de dados já elaborados possibilita o refinamento das questões levantadas pela pesquisa, bem como a identificação de lacunas que necessitem ser preenchidas.

### 1.2.1 Procedimentos preparatórios

Inicialmente, procuramos definir uma chave de busca que conseguisse dialogar diretamente com os objetivos propostos pela pesquisa. Assim sendo, utilizamos como descritores as palavras-chave da pesquisa, quais sejam: VIGOTSKI; DEFECTOLOGIA;

COMPENSAÇÃO e EDUCAÇÃO INCLUSIVA. Os termos Vigotski e Educação Inclusiva foram pesquisados individualmente e em conjunto e em associação com outras categorias centrais que apresentam igual relevância ao estudo.

Esclarecemos que a opção de Vigotski e Educação Inclusiva como categoria norteadora se deve ao fato de ser um tema que une a trajetória da pesquisadora, assim como pelo motivo já esclarecido na justificativa do presente trabalho. Por ser um tema menos explorado nas produções acadêmicas, de acordo com levantamento prévio para elaboração do projeto de pesquisa e conforme ficou demonstrado pelo quantitativo de produções encontradas sobre esse assunto para ocasião do presente texto. Ressaltamos que, ainda que cada termo apresente um conteúdo próprio, com embasamento e significados específicos, compreendemos que as inter-relações estabelecidas entre eles são imprescindíveis para a captura adequada das múltiplas determinações do objeto sob investigação.

O levantamento foi realizado no período de agosto de 2025, no intuito de realizar um inventário quantitativo das Teses, Dissertações e Artigos sobre as temáticas listadas disponíveis nas plataformas BDTD e Portal de Periódicos da Capes. Além disso, iniciamos o tratamento e análise dos trabalhos selecionados ainda durante o mês de agosto e setembro do corrente ano.

Como marco temporal, elegeu-se o período entre 2008 e 2023, um íterim de 15 anos de produções acadêmicas mais recentes, tomando como ano de início 2008 devido ao fato já mencionado de implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), publicada em 2008. Os dois últimos anos vigentes não foram considerados devido às inconsistências dos resultados obtidos na busca, uma vez que ocorre a inserção de novas produções concluídas no decorrer dos anos.

### 1.2.2 Consulta a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Na consulta ao banco de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, buscamos inicialmente identificar o quantitativo de trabalhos relacionados às categorias centrais da pesquisa. Mensuramos uma elevada produção acadêmica, porém heterogênea conforme demonstramos no quadro abaixo:

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor de busca na BDTD

<b>Descritor</b>	<b>BDTD</b>
Vigotski	2.043

Defectologia	132
Compensação	3.288
Educação Inclusiva	7.854
<b>Total</b>	<b>13.317</b>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

O segundo passo do levantamento de Teses e Dissertações foi a busca de resultados através do agrupamento da categoria direcionadora, VIGOTSKI, com as demais categorias centrais da pesquisa. Esse recurso de busca não se mostrou eficaz uma vez que o quantitativo de trabalhos encontrados foi muito menor e, após a leitura dos resumos e introduções, foi identificado que não apresentavam relação com as questões da pesquisa.

Quadro 2 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor agrupados de busca na BDTD

<b>Descritores Combinados</b>	<b>BDTD</b>
Vigotski AND Defectologia	59
Vigotski AND Compensação	37
Vigotski AND Educação Inclusiva	235
<b>Total</b>	<b>331</b>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Por consideramos ainda que os achados seriam um número muito grande de trabalho sobre a temática colocamos um filtro temporal para melhor definir os dados encontrados. Como já mencionado o marco temporal de 2008 a 2023.

Quadro 3 - Quantitativo de trabalhos selecionados após a aplicação de filtro temporal

<b>Descritores Combinados</b>	<b>BDTD</b>	<b>Dissertações</b>	<b>Teses</b>
Vigotski AND Defectologia	15	10	5
Vigotski AND Compensação	9	5	4
Vigotski AND Educação Inclusiva	30	23	7
<b>Total</b>	<b>54</b>	<b>38</b>	<b>16</b>

Fonte: Elaboração da autora (2025).

No intuito de obter uma amostra relevante de Teses e Dissertações retomamos o primeiro processo de consulta, no qual obtivemos uma listagem de 331 (trezentos e trinta e uma) produções sobre a temática associada a outros descritores, e aplicamos o filtro temporal de 2008 a 2023, o que nos permitiu observar uma redução do resultado inicial. Dos 54 (cinquenta e quatro) trabalhos listados pós-utilização do filtro temporal, identificamos 16 (dezesseis) teses e 38 (trinta e oito) dissertações. Após uma análise rápida do título dos trabalhos percebemos uma grande repetição, mesmo quando colocávamos descritores diferentes associados ao descritor principal. No total dos 54 (cinquenta e quatro) apenas 10 (dez) não se repetiam dentro das demais categorias. Então colocamos o descritor principal e os demais todos juntos, obtivemos um número de 6 (seis), sendo 3 (três) Dissertações e 3 (três) Teses, sintetizados no quadro abaixo.

Quadro 4 - Mapeamento das produções acadêmicas selecionadas para análise

<b>Título</b>	<b>Tipo</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano de defesa</b>	<b>Instituição</b>
O que significa mediar o processo de escolarização de alunos com deficiência intelectual? Concepções e práticas docentes.	Dissertação	Marcela Francis Costa Lima	2017	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
A chegada da criança com síndrome congênita do zika vírus na educação infantil: formação de professores em inclusão educacional.	Tese	Patrícia Cardoso Macedo do Amaral Araújo.	2021	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
A Luta anticapacitista na Universidade: revendo conceitos de deficiência	Tese	Tamara Franças de Almeida Magalhães	2022	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Os sentidos e significados da escolarização dos sujeitos com múltiplas deficiências	Tese	Maíra Gomes de Souza da Rocha.	2018	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Diálogos entre o currículo e o planejamento educacional individualizado (PIE) na escolarização de alunos com deficiência intelectual	Dissertação	Érica Costa Vliese Zivchtl	2016	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)
Desafios da inclusão no ensino superior: narrativas de uma universitária com Síndrome de Down	Dissertação	Deuzimar Helena de Oliveira Botelho	2019	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Após a busca e a obtenção das produções acadêmicas, iniciamos a leitura e análise do conteúdo, por meio do título, do resumo, do sumário, da conclusão e das referências bibliográficas. Após a identificação das categorias centrais desenvolvidas no estudo, bem como das principais discussões apresentadas, retomamos a leitura dos demais capítulos da obra na perspectiva de apreender os resultados alcançados em cada trabalho.

### 1.2.3 Resultados preliminares dos trabalhos acadêmicos selecionados na BDTD

De forma quase unânime nos trabalhos examinados para além do título, do resumo e do sumário, não passamos dessas etapas, pela falta de identificação com nossa temática. Também examinamos as referências e constatamos que poucos textos traziam alguns autores que trabalhassem as temáticas de nossa proposta. Devemos destacar que todos traziam, em maior ou menor escala, o descritor central de nossa investigação (Vigotski), mas que não tinham associação com as demais categorias por nós agrupadas em nossa intenção de trabalho. Portanto as leituras não foram utilizadas em nossa proposta.

### 1.2.4 Consulta ao Portal de Periódicos da CAPES

Iniciamos o levantamento no Portal de Periódicos da CAPES repetindo o mesmo procedimento realizado na BDTD para igualmente mensurar o quantitativo de trabalhos relacionados às categorias centrais da pesquisa. Quanto aos filtros disponíveis para a busca,

realizamos a inserção do refinamento “artigos revisados por pares” e delimitamos os anos de seleção da produção acadêmica também entre 2008 e 2023. A consulta apresentou um número representativo de artigos, distribuídos de forma heterogênea por descritor conforme demonstramos no quadro seguinte:

Quadro 5 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor de busca no Portal de Periódicos da CAPES

<b>Descritor</b>	<b>Portal de Periódicos da CAPES</b>
Vigotski	1.303
Defectologia	68
Compensação	1.524
Educação Inclusiva	9.746
<b>Total</b>	<b>12. 623</b>

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

O segundo passo do levantamento dos Periódicos da CAPES foi a busca de resultados através do agrupamento da categoria direcionadora, VIGOTSKI, com as demais categorias centrais da pesquisa. Esse recurso de busca se mostrou eficaz uma vez que apresentavam relações com as questões da pesquisa, contudo o quantitativo de trabalhos encontrados ainda foi muito grande, como podemos ver no quadro seguinte:

Quadro 6 – Quantitativo de trabalhos acadêmicos por Descritor agrupados de busca na CAPES

<b>Descritores Combinados</b>	<b>Portal de Periódicos da CAPES</b>
Vigotski AND Defectologia	28
Vigotski AND Compensação	14
Vigotski AND Educação Inclusiva	61
<b>Total</b>	<b>104</b>

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

Por consideramos ser ainda um número muito grande de trabalho sobre a temática, mais uma vez colocamos um filtro temporal para melhor definir os trabalhos. Como já mencionado o marco temporal que estamos utilizando é de 2008 a 2023. Vejamos como ficaram os resultados agora:

Quadro 7 - Quantitativo de trabalhos acadêmicos por combinação de Descritores de busca no Portal de Periódicos da CAPES após a aplicação de filtro temporal

<b>Descritores Combinados</b>	<b>Trabalhos Encontrados</b>	<b>Trabalhos selecionados após a leitura dos títulos e resumos</b>	<b>Trabalhos duplicados excluídos</b>	<b>Trabalhos selecionados para leitura completa</b>
Vigotski AND Defectologia	15	5	1	4
Vigotski AND Compensação	13 (De 2010 a 2023)	2	0	2
Vigotski AND Educação Inclusiva	39	6	1	5
<b>Total</b>	<b>67</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>11</b>

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

Após a aplicação do filtro temporal tivemos um número razoável de trabalhos para a nossa análise das categorias por nos buscados para a construção do referencial. Realizamos as leituras do resumo, palavras-chave, introdução e referências dos respectivos trabalhos. Vejamos algumas informações sobre os textos representadas no quadro abaixo.

Quadro 8 – Informações gerais e relevantes dos trabalhos acadêmicos por nós selecionados

<b>Título</b>	<b>Autores</b>	<b>Ano de Publicação</b>	<b>Palavras- chave</b>	<b>Editora</b>
Vigotski, Defectologia e processo Educativo	Ivanir Gomes da Silva	2016	Deficiência; Processo educativo; Teoria histórico-cultural	Revista Pleiade
Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual	Adriano Henrique Nuernberg	2008	Deficiência visual; Educação; Desenvolvimento psicológico	Psicologia em Estudo - Maringá

O estudo da defectologia sob a perspectiva de Vigotski	Sonia Ribeiro de Lima, Elisabeth Rossetto, Solang e de Castro	2020	Vigotski; Defectologia; Pessoa com Deficiência	Brazilian Journal of Development
A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal	Lev Semionovitch Vigotski,	2011	Defectologia; Desenvolvimento Cultural; Criança anormal	Educação e pesquisa – Universidade de São Paulo
Defectologia e Educação Escolar: implicações no campo dos Direitos Humanos	Flávia Faissal de Souza, Débora Dainêz	2022	Educação Especial Inclusiva; Direitos Humanos; Teoria Histórico-Cultural.	Educação & Realidade
O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência	Débora Dainêz, Ana Luíza Bustamante Smolka,	2014	Desenvolvimento humano; Educação; Deficiência; CompensaçãoLe v S. Vigotski	Educação e Pesquisa
O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural	Fabício Santos Dias de Abreu, Patrícia Lima Martins Pederiva	2021	Vigotski; Teoria Histórico-Cultural; Deficiência; Inclusão	Editora da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (EDIPUCRS)
Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural:	Débora Dainêz	2017	Vigotski; Desenvolvimento ;	Revista De Psicologia
Contribuições para educação especial e inclusiva			Deficiência; Educação Especial; Educação Inclusiva	

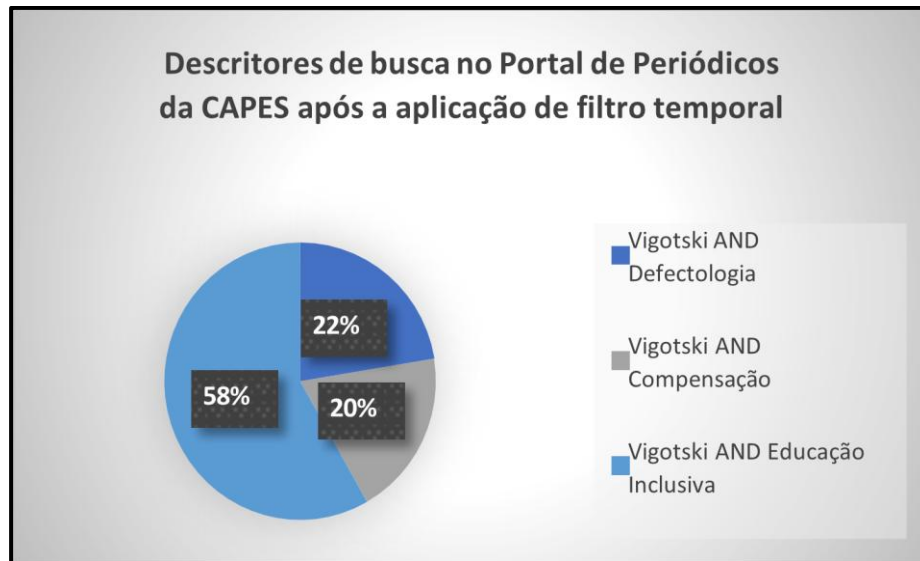
Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a formação e atuação do psicólogo em contexto de Educação Inclusiva	Sônia Mari Shima Barroco, Marilen e Proença Rebello de Souza,	2012	Psicologia histórico-cultural; Formação do psicólogo; Psicologia escolar; Educação Inclusiva; Educação social	PSICOLOGIA - USP
Um estudo sobre as relações de ensino na educação inclusiva: indícios das possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem	Ana Paula de Freitas	2012	Educação Especial; Teoria histórico-cultural; Educação inclusiva; Relações de ensino	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial   Revista Brasileira de Educação Especial
Reflexões sobre práticas de ensino e inclusão	MariaInês Bacellar Monteiro, Evani Andreatta Amaral Camargo, Ana Paula de Freitas,	2016	Vigotski; Desenvolvimento Humano; Educação Inclusiva	JORSEN - Journal of Research in Special Educational Needs

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

### 1.2.5 Análise preliminar dos trabalhos selecionados no Portal de Periódicos da CAPES

A partir da leitura dos resumos, registramos a frequência de descritores combinados e das palavras-chave indicadas no texto para elaborar um panorama geral dos principais conteúdos abordados nos trabalhos selecionados. Os demais assuntos foram apontados em apenas uma produção. Chama-nos a atenção que dois descritores centrais combinados da presente pesquisa, a saber, Vigotski AND Educação Inclusiva, estavam presentes em mais de 60 (sessenta) trabalhos. Um número alto também para Vigotski AND Defectologia de 28 (vinte e oito) trabalhos e metade desse número 14 (quatorze) para Vigotski AND Compensação. Essa distribuição fica melhor de ser compreendida em porcentagem, vejamos no gráfico 1.

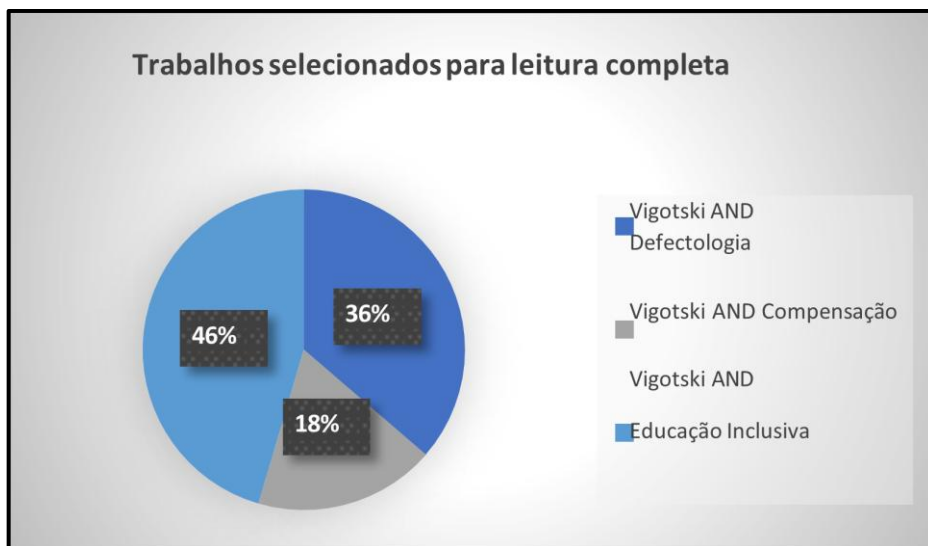
Gráfico 1 – Descritores de busca no portal da CAPES após o filtro temporal



Fonte: Elaboração da Autora, 2025.

Seguindo o mesmo raciocínio, colocamos, para um melhor entendimento da distribuição dos trabalhos selecionados para a leitura completa, em um gráfico, pois julgamos ficar melhor a compreensão do leitor. Vejamos no gráfico 2.

Gráfico 2 – Trabalhos selecionados para a leitura completa



Fonte: Elaboração da Autora, 2025.

Apresentamos a seguir a distribuição dos principais temas explorados nos artigos selecionados. Utilizamos a “Nuvem de Palavras”, ferramenta que exibe a lista de itens de forma hierárquica, dando ênfase aos termos mais frequentes que são colocados em destaque no centro da imagem. Os termos menos relevantes, no sentido de menor presença nos estudos, aparecem nas bordas externas da imagem.

Figura 1 - Nuvem de Palavras representando as palavras-chave encontradas nos textos



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Observamos na figura 1 (Nuvem de Palavras), a predominância de temas, além do tema central e dos temas combinados (Vigotski AND Defectologia AND Compensação AND Educação Inclusiva), termos como: *Teoria Histórico-Cultural*; *Desenvolvimento Humano e Cultural*; *Deficiência*; *Educação*; *Educação Especial*; *Educação Inclusão*; *Relações de Ensino*; *Educação Social*; *Direitos Humanos*; *Pessoa com Deficiência e Processos de Ensino*, que foram identificados como palavras-chave em mais de um artigo.

A análise preliminar dos artigos permitiu prognosticar um hiato existente nas produções acadêmicas no que tange às relações entre Vigotski e a Educação Inclusiva, isto é, as contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência. O construtor teórico dos artigos selecionados robustece a discussão desenvolvida no decorrer do presente trabalho de Dissertação.

Por hora o que podemos deprender desse processo de levantamento e comparação dos dados obtidos nas plataformas BDTD e portal de periódicos da CAPES é que o ineditismo da nossa pesquisa se expressa nos escassos resultados obtidos através das buscas nas bases de dados consultadas. A imagem de sucesso e os resultados positivos do trabalho sobre o tema, identificados nas produções analisadas em caráter introdutório, exibem uma lacuna que carece ser preenchida por pesquisas que discutam os limites e contradições da temática. Realizamos este estudo à luz dos conceitos marxistas, tendo como cerne a Teoria Histórico-Cultural na visão Vigostikiana no sentido de desnudar as implicações dessas contribuições para as pessoas

com deficiência.

Ressaltamos ainda que outros trabalhos, que não apareceram em nossa pesquisa sobre o Estado da Questão, mas que fazem parte da nossa fundamentação teórica inicial e que já apareceram em nossos estudos preliminares, também irão compor essa Dissertação.

### **1.3 Método em Marx: debate introdutório**

Na contramão da perspectiva positivista de ciência acerca do método de investigação, compreendida como processo pautado no uso de determinados procedimentos e etapas lineares para examinar o objeto e fatos da realidade, e, posteriormente, descrevê-lo tal qual se apresenta ao pesquisador, o método marxiano não se enquadra nestes preceitos positivistas e/ou cartesianos ordenados e quantitativistas. É fato que Karl Marx (1818- 1883) não escreveu nenhuma obra ou tratado específico sobre o método científico, especificando procedimentos e técnicas pré-estabelecidas para a coleta de dados e alcance de determinados resultados. A discussão sobre a existência de um método em Marx é um tema recorrente no meio acadêmico, com diversas conclusões possíveis.

Para Netto (2011, p.10) no tocante à teoria social de Marx, a questão do método se apresenta como problemas que não se devem apenas a razões de natureza teóricas e/ou filosófica, “devem-se igualmente a razões ideopolíticas – na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário: a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica”.

Dessa forma, torna-se imprescindível demonstrar que, efetivamente, mesmo sem explicitar, há um método científico que perpassa toda a obra de Karl Marx em sua investigação sobre a sociedade burguesa para apreender e desvelar as leis do movimento do modo de produção capitalista, desde sua origem, desenvolvimento e a possibilidade histórica de superação desta sociedade regida pelo capital.

Sobre essa questão, Netto (2011, p. 52), em seus estudos, afirma que em Marx “[...] o método não é um conjunto de regras formais que se ‘aplicam’ a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada”, nem o percurso metodológico se limita a “[...] um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para ‘enquadrar’ o seu objeto de investigação”.

Na análise de Maia Filho (2010, p. 83), “o plano lógico implica a possibilidade de capturar os objetos na relação deste com os outros objetos e não como mero reflexo no cérebro do objeto enquanto seu conjunto de propriedades”. Acresce ainda, que:

Nesse sentido, pelo menos em tese, a dialética propõe uma atitude e uma prática que superam o caráter operacional e instrumental da ciência em sua produção, visto que inclui outros elementos em sua perspectiva tais como: uma visão social e relacional da realidade, baseada numa análise que leva em consideração as diferentes perspectivas das várias disciplinas científicas envolvidas no estudo da realidade e que se pauta por uma leitura contextualizada historicamente. (Maia Filho, 2010, p. 87).

Dessa forma, em Marx, encontramos um posicionamento acerca da diversidade frente ao conhecimento do real, posição esta que reconhece o desenvolvimento da realidade objetiva do ser humano em sua dimensão econômica, histórica e social, permitindo analisar a materialidade como esfera essencial para o conhecimento do mundo e dos fenômenos sociais, como possibilidade de crescimento da capacidade humana de compreender e explicar o mundo real e material. Portanto, a construção do conhecimento pressupõe a compreensão das múltiplas determinações e relações que compõem a totalidade natural e social.

Ainda nos apoiando em Maia Filho (2010, p. 88), observa-se que a dialética marxiana, por sua vez, segue um duplo movimento. Um ascendente, como em Platão, pela eliminação não das diferenças, mas das contradições, pois para o autor ao se tematizar as diferenças, pela refinada superação dos contrários, chega-se ao concreto: “o concreto é concreto porque é a síntese de múltiplas determinações e, portanto, a unidade do diverso” (Marx, 1997). Já o segundo movimento é descendente da categoria da totalidade, da ‘unidade do diverso’ é a mais concreta possível, a menos abstrata possível, mesmo no plano da consciência, pois sua inteligibilidade pode ser aferida na correlação da sua verdade com a própria concretude do objeto real, nas palavras de Maia Filho (2010).

Destacamos ainda, que a perspectiva marxista no tocante ao método não é isolada, mas se ancora na leitura de que do próprio objeto emergem para o pesquisador os possíveis caminhos que devem ser percorridos para sua apreensão. Efetivamente, um conceito proposto a ser investigado na pesquisa se baseia, na verdade, nas experiências objetivas de investigações anteriores e não nasce, portanto, da mera intuição inatista do investigador. Tonet (2016, p. 138) corrobora essa posição ao afirmar que “[...] não se trata, portanto, como no método científico moderno, de construir – teoricamente – um objeto com os materiais oferecidos pelos dados empíricos, mas de traduzir, sob forma teórica, o objeto na sua integralidade”. Portanto, a pesquisa deve se desenvolver retirando da própria realidade os procedimentos metodológicos mais adequados à compreensão de um todo complexo. Sobre essa questão Maia Filho (2010, p. 91) diz que:

Em dialética, o trabalho da investigação não corresponde a uma simples dedução dos fatos, a partir de determinados axiomas postos, ou a uma intuição da realidade pela coleção de casos comuns, mas da reflexão acerca dos fundamentos e pressupostos que explicam o funcionamento do real, levando-se em conta o momento histórico e o contexto em que tais fatos estão situados.

De fato, uma pesquisa tem como papel a interpretação dos fatos em seu contexto, permitindo revelar os elementos que fundamentam as totalidades concretas, permitindo diferenciar as contribuições e contradições historicamente construídas e postas socialmente. Dito de outro modo, a totalidade não é tudo, senão cairíamos numa concepção absoluta de conhecimento do mundo. Em sua concepção natural, o objeto compõe o real-concreto, a totalidade com a qual estabelece múltiplas determinações. Quando mencionamos o real, nos limites desta discussão, estamos nos referindo ao objeto real pesquisado, ou seja, a porção da totalidade que nos esforçamos por conhecer.

Aprensão e tradução do objeto do estudo só são possíveis tomando como ponto de partida sua dimensão sócio-histórica. Esse é o elemento fundamental dos estudos embasados no referencial marxista, daí a relevância em se constituir um método que indique caminhos para a pesquisa no sentido de possibilitar a apreensão das camadas mais e menos complexas do objeto de análise e que também propicie a reflexão profunda e crítica sobre tal objeto. Nesse sentido, apoiamo-nos em Tonet (2016), que esclarece a falsa oposição que parte da filosofia da ciência atual estabelece entre ciência e filosofia e suas possibilidades de acesso ao conhecimento e à verdade sobre a realidade objetiva:

Na perspectiva ontológica marxiana, filosofia e ciência não são dois momentos separados ou apenas superficialmente relacionados. São dois momentos intrinsecamente articulados, que, sem perder a sua especificidade, constituem uma unidade indissolúvel no processo de produção do conhecimento científico. (Tonet, 2016, p. 93).

Acerca da possibilidade, ou não, da humanidade conhecer a realidade, o marxismo se posiciona na defesa de que o real é acessível, sendo o ser humano capaz de conhecer o mundo, embora o conhecimento das essências e leis que regem o mundo esteja sempre limitado pelas possibilidades históricas. Marx e Engels (2007, p. 12) concordam que “[...] saber se cabe ao pensamento humano uma verdade objetiva não é uma questão teórica, mas prática”, pois a comprovação sobre a capacidade humana de conhecer é posta em evidência todos os dias na práxis social.

O conhecimento teórico do objeto, conforme explica Netto (2011) será tanto mais verídico quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. O caminho trilhado na investigação deve iniciar

do imediato e, por entre mediações, alcançar a síntese. Sobre o papel do sujeito nesse processo, Netto (2011, p. 25) esclarece que, para Marx:

[...] o papel do sujeito é essencialmente ativo: precisamente para apreender não a aparência ou a forma dada ao objeto, mas a sua essência, a sua estrutura e a sua dinâmica (mais exatamente: para apreendê-lo como um processo), o sujeito deve ser capaz de mobilizar um máximo de conhecimentos, criticá-los, revisá-los e deve ser dotado de criatividade e imaginação.

Cabe ao pesquisador, em sua atividade de pesquisa, desenvolver mecanismos de aproximação dessa esfera oculta do objeto, especialmente quanto aos seus limites históricos e suas conexões com elementos mais gerais e universais.

Trata-se de um movimento no qual a aparência do objeto é penetrada para o alcance das suas características essenciais. Netto (2011, p. 44) explicita de forma didática a relevância do processo de abstração no estudo da realidade:

A abstração é a capacidade intelectual que permite extrair de sua contextualidade determinada (de uma totalidade) um elemento, isolá-lo, examiná-lo; é um procedimento intelectual sem o qual a análise é inviável - aliás, no domínio do estudo da sociedade, o próprio Marx insistiu com força em que a abstração é um recurso indispensável para o pesquisador. A abstração, possibilitando a análise, retira do elemento abstraído as suas determinações mais concretas, até atingir “determinações as mais simples”. Neste nível, o elemento abstraído torna-se “abstrato” - precisamente o que não é na totalidade de que foi extraído: nela, ele se concretiza porquanto está saturado de “muitas determinações”. A realidade é concreta exatamente por isso, por ser “a síntese de muitas determinações”, a “unidade do diverso” que é própria de toda totalidade.

Partindo dessa análise, diante das palavras de Netto (2011), podemos compreender um dos principais pressupostos metodológicos do materialismo histórico-dialético, qual seja, o estudo do objeto através inicialmente da abstração para se chegar ao concreto pensado, uma abstração objetiva.

É fundamental, para dar continuidade ao raciocínio sobre a abstração, compreender a importância da totalidade no referencial marxista. A totalidade, dessa forma, é uma categoria essencial do pensamento marxista e pode ser compreendida como a síntese de múltiplas determinações que formam a realidade. A totalidade tem na processualidade um elemento principal na medida em que as partes que a constituem se encontram em relação dialética entre si, marcada por contradições e mediações, rupturas e continuidades, configurando um permanente processo dinâmico de determinação recíproca (Tonet, 2016).

Por meio da abstração, é possível captar distinções, equivalências e articulações das esferas constitutivas do objeto. Nas palavras de Tonet (2016, p. 149), “[...] do ponto de vista

lógico, abstrair é separar, isolar determinada parte de um conjunto no qual ela está inserida”; o autor acresce que “[...] o processo lógico de abstração, quando realizado adequadamente, nada mais é do que a busca por traduzir, no plano ideal, o que acontece no plano da realidade”. Neste processo de abstração, no qual se procura extrair de um objeto suas características mais gerais e particulares, o pesquisador vai reconstruindo em seu pensamento do objeto investigado.

Por isso a importância de o processo de abstração iniciar pelas determinações mais gerais do objeto, pois conforme explica Netto (2011, p. 47-48) “[...] somente quando uma forma mais complexa se desenvolve e é conhecida é que se pode compreender inteiramente o menos complexo - é o presente, pois, que esclarece o passado”. Assim o processo de pesquisa vai do concreto sincrético enquanto uma primeira abstração e retorna ao concreto, na forma de concreto pensado, ou abstração objetiva.

Neste contexto, o pesquisador inicia a pesquisa tomando como base o concreto real sob o qual se faz essa abstração inicial, quer dizer, o objeto da investigação tal como se apresenta à consciência que não é vazia, nem neutra, mas foi formada historicamente. Dessa forma, faz-se necessário reconhecer o desenvolvimento histórico desse objeto, assim como o papel que ele desempenha na totalidade social.

Para além dessa atitude natural, pela síntese espera-se que a aparência tenha sido ultrapassada e as múltiplas determinações que envolvem tal objeto comecem a ser reveladas. Nesse nível de investigação é possível a tomada de consciência e conscientização dos seus fundamentos e limites, sem perder de vista os processos históricos reais que envolvem a totalidade (Netto, 2011). Desse modo, apoiados no pensamento de Marx, a crítica é um processo no qual o pesquisador realiza o exame racional dos conhecimentos sobre o fenômeno ou objeto em estudo.

Assim, considera-se que o conhecimento elaborado sobre um objeto é o conhecimento de determinado momento histórico do seu desenvolvimento, tendo em vista que o movimento do real não se acaba ao término de um processo de investigação. Esses pontos, evidentemente são limitados pela práxis social uma vez que “[...] o conhecimento não é um fim em si mesmo, mas uma mediação para a intervenção sobre o mundo, tanto natural quanto social” (Tonet, 2016, p. 42), sendo os objetivos relativos a esse conhecimento estabelecidos pela própria realidade, especialmente de natureza social e histórica. A respeito disso, Marx (1975, p. 16) explica que “[...] só depois de concluído esse trabalho é que se pode descrever, adequadamente, o movimento real, a vida da realidade pesquisada [...]”. *A priori* o processo de pesquisa em Marx pode ser considerado como uma trajetória de reencontro do real inicialmente caótico com o real organizado pelo pensamento. O resultado da pesquisa é o conhecimento teórico que

traduz um momento do fenômeno e se aproxima o máximo possível de sua essência.

#### **1.4 Itinerário Metodológico: os caminhos a percorrer para conhecer o objeto**

Defender uma neutralidade enquanto critério de objetividade é igualmente um equívoco, na medida em que um posicionamento neutro do pesquisador em relação ao objeto implica a negação das determinações sociais. Já a objetividade é um elemento necessário à pesquisa, posto que nas palavras de Tonet (2016, p. 135), “[...] o conhecimento científico, porque se pretende verdadeiro, deve ser objetivo, uma vez que sua função é capturar a realidade como ela é em si mesma”.

Assim, parte-se do entendimento de que não existe neutralidade no processo investigativo, visto que tanto o objeto quanto o sujeito refletem aspectos históricos, objetivos, mas também respondem a ideologias que se referem a sua inserção numa realidade histórico-social. Assim, devemos compreender o contexto histórico em sua versatilidade e contradições, sendo o objeto em análise um construto complexo. Tonet (2016, p. 127) nos revela que todo “conhecimento é sempre produzido em uma determinada situação histórico-social, em resposta a determinadas questões enfrentadas pela humanidade”.

Ao fazermos uma opção metodológica, os pressupostos, categorias e posicionamentos da pesquisa demonstram sua vinculação de classe e indicam os objetivos que cercam a apreensão de tal ou qual objeto. Dessa forma, o conhecimento produzido também se vincula, evidentemente, com a manutenção ou transformação das relações sociais vigentes. Dado que o método em Marx é científico e revolucionário, assumimos como objetivo desta pesquisa teórico-bibliográfica analisar seus elementos basilares, e igualmente a importância do referido método como possibilidade de apreender as leis do movimento do capital, as forças e relações de produção produzidas na base econômica, tendo como destaque que em Marx, o sujeito tem papel ativo como construtor da história.

Nessa perspectiva a escolha do referencial marxista como marco teórico da presente investigação, bem como do materialismo histórico-dialético como pressuposto metodológico, conciliam-se com o entendimento da relação sujeito/objeto enquanto elementos socialmente determinados no processo de produção do conhecimento.

Por essa via o conhecimento científico só se desenvolve através da pesquisa. A investigação é, portanto, fruto do constante questionamento acerca da realidade. É o movimento complexo entre teoria e prática, no qual os problemas, que se desdobram em questões de investigação, são despertados na vida prática. Nas palavras de Marx e Engels (2007, p. 37): “Não

é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência”.

Esse é o objetivo da presente pesquisa, que inicia sua germinação a partir da experiência profissional da pesquisadora como professora da sala de atendimento educacional especializado – AEE, em escolas de educação infantil e fundamental da rede Municipal de Fortaleza em um período de oito anos. Dessa experiência, emergiram inquietações sobre o desenvolvimento de pessoas com necessidades educacionais especiais, cujos enlaces sócio-históricos não se compreendem de imediato, assim como as implicações do trabalho docente para o desenvolvimento desse público-alvo, principalmente dentro da escola. Tendo como raiz fundante para a análise os estudos de Lev Semionovitch Vigotski e sua concepção materialista e histórico-dialética.

Essas inquietações resultaram nas principais questões levantadas por esta pesquisa que são: 1) Qual o papel do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência?; 2) O que favorece a inclusão e o que dificulta o verdadeiro acesso a esse caminho proposto pelas leis?; 3) Qual seria o modelo que, de fato, atende às reais necessidades de aprendizagem da criança com deficiência e que não apenas garanta o seu acesso?; 4) O que é incluir de maneira a considerar os processos de Compensação?

No contexto da investigação em tela, reafirmamos a centralidade da categoria trabalho, compreendida como a ação fundante do ser social (Lukács, 2013), responsável pela diferenciação entre o ser humano e os demais animais, visto que o trabalho é capaz não apenas de transformar o meio, mas também de transformar o ser que o realiza.

A pesquisa, conforme anunciado anteriormente, se guia pelo método do materialismo histórico-dialético e assume o objeto de estudo como fenômeno em constante movimento, identificando as relações e determinações das singularidades e particularidades com a totalidade. Em outras palavras, entendemos que a compreensão da categoria das relações sociais, central em nosso estudo, não se concretiza sem o real entendimento de sua relação com o capital atualmente em crise. Vygotsky (1991, p. 289, *apud* Duarte, 2000, p. 88) escreve que o método dialético:

[...] nos mostra que a realidade determina nossa experiência; que a realidade determina o objeto da ciência e seu método e que é totalmente impossível estudar os conceitos de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por esses conceitos. F. Engels assinala repetidas vezes que para a lógica dialética a metodologia da ciência é o reflexo da metodologia da realidade.

Desse modo, o estudo das contribuições de Vigotski para a educação das pessoas com deficiência vincula-se à investigação crítica das determinações socioculturais que

atravessam esse objeto, bem como do contexto histórico no qual esse processo ocorre na sociedade de classes. Tal análise se desenvolve tomando como base os princípios da totalidade, do movimento, da mudança e da contradição (Gadotti, 1997).

Esclarecemos novamente que o materialismo histórico-dialético se fundamenta na compreensão da realidade histórica e de suas contradições para alcançar explicações sobre os fenômenos da natureza, sociedade e pensamento. Nesse sentido, assumimos que a compreensão sobre o fenômeno da análise da educação das pessoas com deficiência sobre a perspectiva de Vigotski só é possível a partir da análise das múltiplas determinações que envolvem o trabalho e a educação nos limites da sociedade do capital.

Trata-se de uma investigação de abordagem predominantemente qualitativa cujos procedimentos para coleta de dados são a Revisão Bibliográfica, e a Análise documental.

Para o alcance dos objetivos propostos pela pesquisa foi realizada uma revisão bibliográfica das categorias Trabalho e Educação em Marx, em consonância com a visão vigotskiana. Nessa perspectiva, a pesquisa de cunho teórico-bibliográfico e documental fundamenta-se numa revisão da literatura em torno do objeto de estudo e da leitura crítica dessas obras e documentos. No desenvolvimento de nossa pesquisa, a análise bibliográfica se concentrou também em estudos e pesquisas já produzidos sobre as relações entre o trabalho como complexo fundante e a educação como complexo fundado na reprodução do ser social. Sob esse fundamento, autores como Lukács, Mészáros, Tonet, Carmo e Jimenez, dentre outros, sustentaram a análise da proposta de educação vigotskiana, sua conexão com a crise do capital e as reformas empreendidas no campo da educação em convergência com a referida crise, que nos fornecem elementos para compreender a crise do capital e seus impactos no mundo do trabalho. O exame rigoroso da categoria trabalho se fez necessário, em especial para as pesquisas comprometidas com a análise sócio-histórica.

É importante, sobretudo, ressaltar a importância do resgate efetivado por Carmo (2008) sobre a natureza ontológica do pensamento de Vigotski, o que foi também por nós revisitado. A respeito das reformas educacionais que vivenciamos na atualidade, realizaremos um estudo documental, voltado para os paradigmas propostos pela ONU (Organização das Nações Unidas) e UNESCO ((Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) para uma política de globalização de educação, que fundamentam os parâmetros curriculares da educação brasileira, por um lado; e os estudos defendidas por Lev Vigotski, em sua Teoria Histórico-Cultural, sobre Defectologia e a Compensação, por outro. Nosso intuito foi de verificar até que ponto estariam as políticas educacionais propostas atravessadas pelo ideário da inclusão inspirado em Vigotski.

Para a revisão da Teoria Histórico-Cultural; Defectologia e a Compensação na literatura pedagógica, trabalhou-se fundamentalmente com Vigotski, Luria, Leontiev, Adler, Prestes, Smolka, Paes, Barroco, Morais, Gonçalves e Rego. A crítica lançada por nós ao modelo social de inclusão encontra-se largamente inspirada em Dainez (2014, 2017, 2018) e Padilha (2020). Referidas autoras, acompanhadas de Prestes e Tunes (2021), dentre outros, permitiu, inclusive, confrontarmos-nos com as posições assumidas por autores do porte de Abreu e Pederiva (2021), os quais, como apontaremos adiante, denunciam elementos apenas pontuais, ainda que importantes, da proposta de Vigotski. Dessa forma, nosso estudo investigou de forma detalhada autores que elaboraram trabalhos científicos a fim de analisar a contribuição da teoria histórico-cultural no desenvolvimento das pessoas com deficiência, tais como Abreu e Pederiva, (2021); Bittencourt & Fumes, (2021); Dainez & Freitas, (2018); Dainez, & Smolka, (2014); Dainez, (2017); Manica & Adams, (2021); Davydov E Zinchenko, (1995); Nuernberg, (2008); Prestes, Z. & Tunes, (2021).

Realizamos também o levantamento junto à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e ao Portal de Periódicos da CAPES de trabalhos acadêmicos sobre as categorias: VIGOTSKI; DEFECTOLOGIA; COMPENSAÇÃO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA, e demais assuntos que se relacionam com os objetivos da investigação.

O texto foi dividido em quatro partes para torná-lo mais didático: a primeira parte a introdução. A segunda parte vai tratar do contexto histórico de Vigotski, sua vida e obra; da Teoria Histórico-Cultural e das principais categorias do pensamento relativo diretamente à psicologia. Na terceira parte, apresentaremos algumas das principais categorias filosóficas que fundamentam a citada Teoria. Na quarta parte, apresentaremos um pouco sobre as Pedagogias Dominantes de forma breve; o conceito de Defectologia e de Compensação: analisamos registros e reflexões sobre documentos internacionais e nacionais que norteadores da Educação Inclusiva no Brasil, suas práticas de ensino propostas, tendo como diálogo o pensamento de Vigotski como fundamento de análise crítica de tais práticas.

Na primeira seção, a introdução, fizemos uma apresentação dos motivos que ligam o objeto em questão à pesquisadora, colocamos o estado da questão referente aos objetos estudados, e que metodologia foi aplicada no trabalho e o percurso metodológico. Em toda a segunda parte, estudamos o carácter histórico do psiquismo, descoberto por Vigotski, que é o centro da Psicologia Histórico-Cultural. A Psicologia Histórico-Cultural, na perspectiva de Vigotski, traçou uma contextualização histórica sobre a vida e a obra de Vigotski, por considerarmos que, para o leitor entender seu pensamento e seu legado faz-se necessário compreender seu contexto histórico, sua formação, suas influências e seus posicionamentos.

Buscamos compreender os fundamentos do pensamento vigotskiano, tivemos a oportunidade de estudar como o pensamento de Vigotski está alicerçado. Discutimos a concepção dialética da THC, que articula unidade e totalidade, compreendendo a história como síntese do movimento da sociedade. Dessa forma tratamos a relação entre historicidade, unidade, totalidade e singularidade e a oposição entre materialismo e idealismo, pois são fundamentos filosóficos que sustentam o pensamento de Vigotski.

Na terceira parte intitulada “Atividade humana e trabalho em Vigotski: pensamento e linguagem; ensino e aprendizagem”, nos detemos em algumas considerações acerca do desenvolvimento do trabalho como atividade humana na visão vigotskiana, pois pressupomos que essa visão de pensamento e linguagem é produzida historicamente pela humanidade. Assim como, o pensamento e a linguagem têm características intrínsecas e são aprofundadas nos estudos de Vigotski, que identificou a existência de diferentes conceitos, para além da compreensão da palavra em si como célula inicial da linguagem, logo do pensamento.

E no último capítulo, falamos de forma abrangente das pedagogias dominantes, destacamos o conceito de Defectologia e sua ligação com a concepção de Compensação; analisamos os dispositivos internacionais e nacionais que regem e norteiam a Educação Inclusiva e falamos da deficiência como um conceito dialético, no qual o *déficit* pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidade ou como abertura de possibilidades para a criação do novo, no processo de educação e desenvolvimento da criança.

## 2 A PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL NA PERSPECTIVA DE VIGOTSKI

*Assim como o curso de uma corrente está delimitado pelas margens e pelo leito, (...) o objetivo da vida do homem em desenvolvimento e crescimento, estão delimitados pela necessidade objetiva do leito social e as margens sociais da personalidade. (Lev S. Vygotski)*

A Psicologia Histórico-Cultural, também conhecida como Teoria Histórico-Cultural, foi desenvolvida pelo psicólogo e filósofo russo Lev Vigotski (1896-1934), juntamente com Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979). Essa teoria propõe que o desenvolvimento humano é resultado da interação social, cultural e histórica do indivíduo com o meio em que está inserido. A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski, em sua gênese, pressupõe uma natureza social da aprendizagem, ou seja, é por meio das interações sociais que o indivíduo desenvolve suas funções psicológicas superiores.

Vigotski desenvolveu suas pesquisas com fundamentos marxistas; em outras palavras, ao fazer a leitura de suas obras não podemos descartar a base real e objetiva do seu trabalho e da sua pesquisa. Com base em Facci (2004, p. 147), podemos ressaltar que a “busca de fundamentos marxistas para as várias ciências e também para a psicologia gerou muitos erros, muita confusão entre diversos pesquisadores”. Não foi fácil para Vigotski formular uma psicologia marxista, já que havia uma significativa rejeição por parte de alguns pesquisadores da época frente à utilização desse método, pois havia um pseudomarxismo e um ambiente fortemente positivista. De acordo com Duarte (2001, p. 79). “As pessoas não precisam ser marxistas para ler Vigotski, mas é pouco provável que se possa entender Vigotski sem um mínimo de conhecimento da filosofia de Marx, de seu método, de sua concepção do homem como um ser histórico”.

Concordamos com Duarte (2001) e acreditamos na importância de um conhecimento prévio do marxismo para compreender as obras vigotskianas, já que, muitas traduções desenvolvidas ao longo do tempo são deturpadas em relação a esse viés. Entendemos, com base em Marx, que o homem constrói sua própria história e, conseqüentemente, ele poderá modificá-la. Nesse sentido, Facci (2004) ressalta que o método de Marx

[...] concebe a sociedade como aquela que tem sido criada pelo homem e tem criado o próprio homem, não como uma força externa, à qual o homem se deva adaptar por imposição das circunstâncias, o homem é ao mesmo tempo sujeito e objeto das relações sociais; é produtor da sociedade. (Facci, 2004, p. 153).

Falar da proposta de Vigotski implica considerar que seu trabalho é extremamente complexo, visto que sua elaboração tem por meta a constituição de um novo projeto de psicologia que pudesse analisar os problemas de aplicação prática do homem, em atendimento às necessidades emergentes da nação russa que acabava de nascer após a revolução socialista de 1917.

Em seu percurso de vida, Vigotski trabalhou em vários lugares e também escreveu diversas obras, como "**A Formação Social da Mente**" (ou *A Função Social da Mente*), que explora o desenvolvimento cognitivo e sociocultural; "**Pensamento e Linguagem**" (ou *A Construção do Pensamento e da Linguagem*), que aborda a relação entre fala e pensamento; e obras como "**Psicologia Pedagógica**" e seus escritos sobre **defectologia** e a **Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)**, que impactaram profundamente a educação especial e a teoria histórico-cultural, destacando a mediação e o papel da cultura e Obras Completas – Tomo Cinco, incluem textos importantes como os **Fundamentos de Defectologia**, que tratam da educação de pessoas com deficiência, defendendo uma visão de desenvolvimento inclusiva e sociocultural, muitas das quais foram publicadas após sua morte, com traduções modificadas em relação aos textos originais, principalmente ao que remete à tentativa de retirar o seu viés marxista. Prestes e Tunes (2011) argumentam que um contemporâneo e colaborador de Vigotski, (2022), Daniil Borissovitch Elkonin, afirma que Vigotski escreveu cerca de 180 trabalhos. Segundo as autoras, algumas de suas obras foram divididas e publicadas como se fossem obras diferentes, a exemplo da obra "Pensamento e linguagem".

Sua vasta produção acadêmica, realizada num curto espaço de tempo, dez anos apenas, segundo Bonin (1996), envolve um importante esquema teórico complexo e integrado que, ao mesmo tempo, é aberto. Vigotski, ao lado de seus colaboradores diretos, Luria e Leontiev, propõe um estudo sócio-genético do ser humano, assim como estabelece relações com as condições biológicas, principalmente nos aspectos neurológicos, na tentativa de evitar reducionismos e simplificações de qualquer espécie.

O propósito dos estudos que se seguem é explicitar, de forma resumida, algumas das principais descobertas da teoria de Vigotski na área da Psicologia, campo onde ele mais se aprofundou que lhe rendeu maior notoriedade. Destaque-se que as categorias da Psicologia aqui tratadas não foram inventadas por Vigotski, mas sim apropriadas de autores das psicologias inatistas ou idealistas, assim como da Filosofia e radicalmente ressignificadas pelos pressupostos do materialismo histórico dialético, como nos esclarece Paes (2020, p. 33):

Toda a sua produção textual sobre Psicologia fundamenta-se no pensamento dos maiores cientistas dessa área até a sua época [...], sobretudo, a concepção de trabalho e atividade como meio de apropriação da cultura pela consciência aprofundada por Engels na *Dialética na natureza* (1974).

Segundo esse pressuposto, o psiquismo humano não nasce naturalmente na criança, mas tem sua gênese na cultura produzida historicamente.

Dizemos que a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar este fato como um fato de desenvolvimento histórico, porque os compreende unilateralmente como um processo de formação natural, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social, no desenvolvimento psíquico da criança, mantendo uma concepção radicalmente errônea sobre a natureza dos fenômenos que estuda (Vigotski, 1995, p. 12).

As psicologias inatistas e idealistas reproduzem o falso entendimento de que o psiquismo nasce na própria criança e não percebem o caráter histórico do desenvolvimento da consciência, por isso não são verdadeiramente científicas. Para o autor essas funções psíquicas se dão no contexto e na construção social.

## **2.1 Contextualização histórica sobre a vida e obra de Vigotski**

Carmo (2008), em sua tese de doutorado apresenta uma discussão muito valiosa sobre a vida e a obra de Vigotski. Neste sentido, nesta seção nós vamos nos apoiar predominantemente em seus estudos, pois os mesmos abordam a vida e obra deste autor de maneira extremamente abrangente e rigorosa. Por este motivo o escrito da referida pesquisadora nos servirá como premissa para o desenvolvimento do presente capítulo. Apresentaremos, a seguir, uma breve reflexão sobre a realidade histórica, a vida e a obra de Lev Semionovich Vigotski. Ele nasceu em 05 de novembro de 1896, em Orsha, Região Vitebskaia (ex-Moguilevskaia), filho de pais judeus. Ainda jovem, teve que conviver com uma tuberculose. Lutou contra a doença por quatorze anos. Aos 37 anos de idade, no entanto, veio a falecer. E mesmo acometido por essa enfermidade, Vigotski produziu uma considerável pesquisa. A princípio, não se sabe muito sobre sua vida, pois, após sua morte, seus registros foram queimados durante a Segunda Guerra Mundial.

Conforme Carmo (2008) gostaríamos também de ressaltar as próprias dificuldades que envolvem as tentativas de reconstrução da obra e da vida de Vigotski, considerando, como bem lembra Shuare (1990), o tempo que a ele tocou viver. A esse respeito, Blanck (1996) afirma que, embora Vigotski tenha escrito muitos livros, entre eles não se encontra, tanto quanto se

sabe, uma autobiografia, nem tampouco seus contemporâneos escreveram sobre sua vida. Ressalta o autor, ainda mais, que:

[...] uma guerra que destruiu metade de um continente também destruiu muitos dos documentos sobre sua vida. Ele parecia, por isso, condenado a não ter biografia; sua história, conseqüentemente, deve ser reconstruída a partir de fragmentos, reunidos como peças de um quebra-cabeça. (Blank, 1996, p. 31).

Descendente de uma família judia, ele nasceu e morou até sua juventude num gueto para judeus na cidade de Gomel, onde estes eram proibidos de estudar nas escolas. Por esse motivo, sua família contratou professores particulares que foram responsáveis pela sua formação escolar no início de sua vida. (Paes, 2020).

De acordo com Blank (1996 *apud* Carmo, 2008), Vigotski era o segundo de oito filhos. Seus pais eram membros bem instruídos de uma comunidade judaica de Gomel. Seu pai, Semyon L’Vovich Vygotsky, trabalhava como executivo do Banco Unido de Gomel e, alguns anos mais tarde, depois da Revolução de Outubro de 1917, chegou a chefiar uma seção do Banco Comercial de Moscou. Sua mãe, Cecília Moiseievna, era uma professora licenciada que contribuiu para tornar sua família uma das mais cultas da cidade e organizou uma excelente biblioteca que era exaustivamente usada tanto por seus oito filhos como pelos amigos destes.

Desde muito cedo, Vigotski demonstrou sua inteligência e foi muito estimulado por sua família. Para Black (1996 *apud* Carmo, 2008), Vigotski lia e falava oito línguas, era apaixonado por poesia, teatro, além de ministrar um círculo de estudos judaicos.

Em relação à sua adolescência, ainda apoiados em Carmo (2008), verifica-se que Levitin (*apud* Van der Veer e Valsiner 1991) dá conta de um relato de Dobkin, amigo de Vigotski, afirmando que este, quando adolescente, participava ativamente, junto com um círculo de amigos, de discussões e assuntos altamente abstratos, como a filosofia da história de Hegel e o papel do indivíduo na história. Acreditamos que os referidos círculos de discussão e estudos já eram ativos e atuantes, formados por amigos e por sua irmã Zinaida, onde estudavam a história judaica. Esse grupo teve uma duração de dois anos e era presidido por Vigotski. Newman e Holzman (2002, p. 177), estes afirmam que diante da aguda inteligência que ele expressava nesses grupos, “[...] seus amigos se referiam a ele como seu líder e mestre intelectual, chamando-o, aos 15 anos de idade, de ‘professorzinho’, porque organizava estimulantes discussões intelectuais”.

Em 1914, ele iniciou seus estudos universitários que “incluíam Direito, e um amplo e profundo conhecimento das ciências humanas e, em particular, de Filosofia e Linguística”

(Shuare,1990, p. 62). Em 1919, segundo Prestes e Tunes (2011), o psicólogo russo conhece melhor o teatro, participa da escolha do repertório, acompanha a produção das peças e ainda escreve peças teatrais nos jornais *Polesskaia Pravda* e *Nach ponedelnik*.

Conforme Leontiev (1996 *apud* Carmo 2008), a crítica literária teria lugar de destaque na diversidade de interesses humanísticos de Vigotski em sua juventude e esse interesse se delinear de forma definitiva a partir de 1915. Sendo o apogeu desse seu empenho a famosa análise de *Hamlet*, a qual, já trouxe consigo uma forte orientação psicológica, faz-se mister destacar. Ainda na análise de Carmo (2008), Davidov & Zinchenko (1995) asseguram que data da época de estudante a imersão profunda de Vigotski no estudo da história da filosofia, quando foi atraído pelas ideias de Spinoza e quando começou também a estudar a filosofia do marxismo e Blank (1996) também ressalta que Vigotski estudou Hegel, que o conduziu a Marx e Engels e, destes, a Lênin, cujas obras compreendia com profundidade.

Baquero (1998 *apud* Carmo, 2008, p. 20), acerca de sua primeira educação, afirma que transcorreu em seu lar, a cargo de Salomon Ashpiz, um matemático que estivera exilado na Sibéria, por participar do movimento revolucionário. Conforme relatos, Ashpiz dava aulas apenas para alunos adiantados por meio de um método que imitava os diálogos socráticos. Na visão de Blank (1996), essa experiência com Ashpiz foi uma das fontes da concepção que ganharia relevância na obra de Vigotski, registrada na zona de desenvolvimento próximo. Ainda sobre o seu período de estudante primário, acrescenta Blank, cada um de seus professores indicava um caminho diferente que Vigotski poderia seguir, dado o seu grande interesse e habilidade demonstrados em todos os assuntos trabalhados. Carmo (2008) que já era visível, nessa fase, seu interesse principal pelo teatro, a literatura e a filosofia, salientando que durante toda a sua vida expressou um grande amor pelo teatro e pela poesia, curiosamente manifesto pela sua predileção por poemas trágicos.

Vigotski já convivia diretamente com o processo revolucionário, mesmo antes da revolução comunista, inclusive estudou em uma universidade chamada de “Universidade do Povo”, que tinha esse nome por ser formada por professores que se demitiam da Universidade Oficial de Moscou por não aceitarem a expulsão dos alunos que participaram de uma revolta anticzariana.

No ambiente da Rússia pré-revolucionária, a perseguição aos judeus quase impediu Vigotski de ingressar na Universidade de Moscou, como nos afirma (Carmo, 2008, p. 21). Van der Veer e Valsinier (1991 *apud* Carmo 2008) relatam que, para a sorte de Vigotski, um ministro da educação divulgou uma nota declarando que os estudantes judeus deveriam ser matriculados por sorteio e, por sorte, Vigotski foi contemplado. Com isso, em 1914, ele segue em direção a

Moscou para estudar Medicina. Entretanto, seu maior interesse era pela área das humanas, principalmente História e Filosofia.

O curso de Medicina era bem visto naquela época, ou seja, o que dava mais *status* e recursos financeiros, como também o curso de Direito. Carmo (2008) ressalta que, por vontade de seus pais e por influência da sua religião, Vigotski assumiu o curso, mas, permaneceu apenas um mês e, em seguida, transferiu-se para o curso de Direito. No entanto, ao mesmo tempo em que Vigotski estudava Direito em Moscou, frequentava as aulas na Universidade do Povo Shaniavsky, onde há relatos de que ele estudou os fundamentos em História, Filosofia, Psicologia e Literatura. (Carmo, 2008). Percebemos aqui, nesse momento, o seu interesse por psicologia, arte, estética e assuntos pedagógicos e educacionais. Não foi casual, portanto, a produção futura por Vigotski de uma obra muito consistente e relevante para a Psicologia e a Pedagogia.

O psicólogo russo formou-se em ambas as Universidades e voltou para Gomel, onde lecionou Literatura, Língua Russa, História da Arte, Estética e Teatro (Newman; Holzman, 2002). Ao longo de muitos anos, Vigotski participou ativamente da vida cultural do seu país, encenando clássicos teatrais e escrevendo críticas e ensaios sobre arte. (Newman e Holzman, 2002 apud Paes) destaca que, ao mesmo tempo em que ensinava em Gomel, fundou várias revistas literárias; escreveu em uma coluna sobre teatro; foi palestrante sobre história, literatura, teatro e ciências; foi um leitor amplo de filosofia, linguística, história e psicologia e também se correspondeu com alguns dos principais pensadores europeus. Foi amigo e colaborador de importantes intelectuais do seu tempo, como Eisenstein (cineasta revolucionária), Maiakovsky (poeta revolucionário) e Stanislavski (teatrólogo revolucionário) (Newman; Holzman, 2002). O tempo revolucionário vivido por Vigotski não poderia deixar de influenciá-lo em sua vida e em sua obra.

O tempo histórico em que ele viveu e sua criação revolucionária na psicologia, coincidiu totalmente (por seu momento e por seu sentido) com o auge revolucionário em todas as esferas da vida (as relações sociais, a economia, a política, a literatura, a poesia, o teatro, as ciências, etc) na URSS (Shuare, 1990, p. 58).

Em consonância com esse pensamento Paes (2020), afirma que é

[...] impossível compreender Vigotski sem compreender a riqueza cultural do mundo revolucionário em que ele viveu, que foi determinante na sua identidade intelectual, levando-o à formulação de uma teoria psicológica radicalmente fundamentada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético que orientaram a revolução soviética e que ficam evidentes na unidade de sua obra. (Paes, 2020, p. 36).

Toda a influência familiar, histórica e cultural vivenciada pelo autor tem, sem sombra de dúvidas, reflexos claros em seus trabalhos e em sua teoria.

Newman e Holzman (2002 apud Carmo, 2008) descrevem que a família de Vigotski também sofreu os efeitos e as dificuldades desse período, como grande parte da população da época, como carência de alimentos, água e aquecimento, além das invasões de exércitos estrangeiros durante a guerra civil. As doenças foram outra grande dificuldade e estas atingiram profundamente a família de Vigotski. Em 1918, seu irmão mais novo, Dodik, contrai a tuberculose, vindo a falecer em seus braços (Carmo, 2008).

Vigotski, teve o primeiro de inúmeros ataques de tuberculose aos vinte e quatro anos, ficando internado por incontáveis dias e até alguns meses. Há comentários que no percurso dos quatorze anos em que ele esteve doente sobrevivia apenas com um de seus pulmões (Carmo, 2008). O que nos chama mais a atenção para esse fato é que, mesmo hospitalizado, passando por tanto sofrimento, o psicólogo russo dedicava-se a estudar para deixar suas contribuições à Psicologia e principalmente para a educação. A autora ainda nos relata que a obra de Vigotski fora escrita na maioria em meio as suas estadias regulares em hospitais e sanatórios superlotados, pois passava por períodos longos em tratamento, devido aos seus ataques recorrentes de tuberculose. Sobre esse contexto, vejamos o trecho de uma correspondência de Vigotski a Luria, datada de 5 de março de 1926, apresentado na tese de Carmo (2008).

[...] à minha volta havia tal situação o tempo todo, que era vergonhoso e difícil pegar uma caneta nas mãos e impossível pensar com sossego... Sinto-me fora da vida, mais precisamente: entre a vida e a morte; ainda não estou desesperado, mas já abandonei toda a esperança. (Luria *apud* Van Der Veer e Valsiner, 1991, p. 52).

Em 1925, Blank (1996 *apud* Carmo, 2008) assevera que Vigotski consagrava a maior parte do seu tempo a ler e a escrever. E nesse momento ele conheceu e começou a estudar os livros de Psicologia de Freud e James, e foi incluindo também os seguintes autores: Bacon, Descartes, Feuerbach, Spinoza, Hegel, Marx e Engels. E a partir daí, Vigotski influenciou-se pelo pensamento marxista. Nesse mesmo período ele casou-se com Rosa Noevna Smekhova e teve duas filhas, Gita Levovna e Asya. De acordo com informações de Blank (1996 *apud* Carmo 2008), Rosa Smekhova, era uma mulher obstinada e inteligente, que manteve o vigor de Vigotski nos momentos mais difíceis da sua vida. Ela faleceu em 1979. Evidencia que, após a morte de Vigotski, ela não perdeu a altivez e continuou trabalhando 16 horas por dia, cuidando de crianças deficientes. Asya tinha especialização em Biofísica e faleceu em 1985. Gita formou-

se em Psicologia Educacional, sempre narrava e escrevia sobre a vida de Vigostki, e faleceu em 2010 Carmo (2008) destaca que, por não termos tantos registros, as palavras de engrandecimento de sua filha foram preciosas para os pesquisadores que se dedicam a estudar esse nobre escritor.

Blank (1996 *apud* Carmo, 2008) declara que, na época de seu casamento, o interesse pela Psicologia já tinha se tornado o interesse central de Vigotski. Existem alguns relatos que dizem que as preocupações iniciais de Vigotski estavam arraigadas na resolução de problemas da arte e da cultura, ainda no contexto de Gomel, e que ele só teria adentrado para a Psicologia com a pretensão de resolvê-los, sendo, então, encantado pelos estudos dessa ciência. Sobre a sua inclusão na ciência psicológica, vejamos o que diz Leontiev:

Os problemas que para ele se colocavam no campo da psicologia da arte e a impossibilidade de resolvê-los, dado o nível da ciência psicológica dos anos 20, tornam inevitável que Vigotski passe a se dedicar à psicologia propriamente dita. Essa transição se produz de forma paulatina, ao longo dos anos 1922-1924 (Leontiev, 1996, p. 433).

Blank (1996, *apud* Carmo 2008), incorporando mais elementos sobre o conteúdo das inquietações psicológicas de Vigotski, no período de Gomel, e também corroborando com Leontiev acerca da produção inicial deste autor, no campo da psicologia, afirma o seguinte:

[...] sete dos oito primeiros escritos de Vygotsky sobre psicologia, entre 1922 e 1926, têm a ver com problemas educacionais, tais como os métodos de ensino da literatura, o uso da tradução na compreensão da linguagem e a educação de cegos, surdos-mudos, retardados e crianças fisicamente deficientes. Vygotsky organizou um laboratório no Instituto Pedagógico de Gomel, onde várias investigações foram conduzidas com crianças pré-escolares e escolares. Essas experiências eram, de fato, parte do material básico de seu primeiro livro sobre psicologia da arte (Blank, 1996, p. 37).

Destacamos como de suma importância a mudança de interesse de Vigotski para problemas de psicologia, como constatamos anteriormente, ocorreu de forma gradual e fundamentada no longo caminho de evolução intelectual percorrido pelo autor (Carmo, 2008). Seu legado, suas possibilidades de desenvolvimento intelectual, suas influências teóricas e primordialmente seu desejo de entendimento de um indivíduo forjado socialmente pelo contexto vivido, formaram esse teórico impar para a compreensão do ser social.

Lembremos que àquela época ocorreram vários conflitos, como a I Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917), com profundas repercussões na vida econômica e social. Enquanto o mundo queria a instalação do capitalismo, a Rússia lutava por um socialismo

revolucionário. Para tanto, o desenvolvimento de uma Psicologia marxista não seria algo simples.

Os psicólogos russos precisavam de uma Psicologia nova, diferente de tudo que já existia, para superar a velha Psicologia. Vigotski se propôs a pesquisar na área da Psicologia no período da Revolução Russa, quando todo o mundo da psicologia estava em crise. Como incrementos dessas transformações, Leontiev (1996 *apud* Carmo, 2008, p. 26) complementa com a seguinte afirmação: “os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista”. Percebemos então que Vigotski era um pesquisador que não se preocupava apenas com os principais problemas da Psicologia, mas, com suas origens e seu futuro.

[...] a maioria dos psicólogos daqueles anos não era de formação marxista: eles faziam um estudo simultâneo do a-bê-cê do marxismo e procurava aplicá-lo à ciência psicológica. Não surpreende que às vezes sua atividade se reduzisse a ilustrar as leis da dialética como materiais psicológicos. (Leontiev, 1996 *apud* Carmo, 2008, p. 27).

Nesse sentido, a participação de Vigotski no II Congresso Nacional de Psiconeurologia, em Leningrado, em janeiro de 1924, não pode ser considerada, de acordo com Van Der Veer e Valsiner (1991), o seu *début* em psicologia, mas apenas a externalização de um pensamento que já vinha se desenvolvendo de modo considerável em um período anterior. No entanto, conforme indicação de Leontiev (1996), é a partir desse momento que se computa a criação propriamente psicológica de Vigotski. Alguns autores já haviam percebido que era necessário aprofundar estudos sobre a crise da Psicologia, contudo “a primeira tentativa de compreensão desse fenômeno, a partir de uma perspectiva marxista, deve-se a Vigotski” (Carmo, 2008, p. 29). Com o auxílio do laboratório criado por Vigotski, oportunizou-se aos psicólogos russos formarem uma “[...] constituição do grupo de jovens investigadores – Vigotski, Lúria, Leontiev e outros- que deram origem a uma das correntes mais importantes e frutíferas da psicologia mundial.” (Carmo, 2008, p. 27). Ainda na análise da autora, após o Congresso de Psicologia em Leningrado, Vigotski foi convidado por Kornilov para trabalhar no Instituto de Psicologia. Aceitando o convite, Vigotski voltou a morar em Moscou. O instituto foi o lugar que deu origem à tão conhecida *troika*: Vigotski, Lúria e Leontiev, sob a coordenação do bielorrusso.

De acordo com Blank (1996 *apud* Carmo, 2008), sua dedicação aos estudos reflete a vasta produção e solidez de seus trabalhos. Seu horário de trabalho em Moscou começava pela manhã, ainda muito cedo, e terminava tarde da noite e, conforme os relatos, o tempo que ele tinha para escrever costumava ser sempre após as duas horas da manhã. Como resultado

desse ritmo vertiginoso de trabalho, em 1934, temos o marco mais importante na sua produção, que é a conclusão da obra *Pensamento e Linguagem*. Esse texto, que é sua última obra, condensa, de acordo com Baquero (1996 apud Carmo, 2008), o resultado de quase dez anos de trabalho ininterrupto de Vigotski e seus colaboradores na investigação do pensamento e da linguagem. Ainda, de acordo com Carmo (2008) e relatos de Blank (1996), durante seus últimos meses de vida Vigotski fora nomeado diretor da Seção Psicológica do Instituto Nacional de Medicina Experimental, em Moscou, porém sua morte prematura o impediu de levar seus planos adiante. Van der Veer e Valsiner (1991) nas palavras da autora, demonstram que os novos planos no Instituto de Medicina Experimental haviam deixado Vigotski cheio de entusiasmo, pois finalmente poderia reunir sua própria equipe de pesquisa e desenvolver suas intenções de investigação. Vejamos agora o que diz Blank (1996, p. 42), citado por Carmo, 2008) acerca da última crise de tuberculose que levava Vigotski à morte e dos seus últimos dias de vida.

Na primavera de 1934, ele sofreu o último acesso de tuberculose. Os médicos insistiram em hospitalizá-lo, mas Vygotsky recusou, pois queria completar, tanto quanto possível, seus trabalhos. Aqueles que o conheciam concordam que esta decisão precipitou o seu fim. Sua filha conta-nos que em 9 de maio Vygotsky, enquanto trabalhava, sofreu uma hemorragia na garganta; levado para casa, não pode se levantar novamente. No final de maio sofreu outra hemorragia similar, e no dia 2 de junho foi hospitalizado. Tarde da noite do dia 10 de junho, ou nas primeiras horas de 11 de junho, ele morreu (Vygodakaya, 1984). Durante seus últimos dias, a esposa e Bluma Zeigarnik revezavam-se para ministrá-lhe cuidados no sanatório Serebryany Bor (Vygodakaya, conversação, 19 de outubro de 1988). Suas últimas palavras foram: “Eu estou pronto”. Vygotsky foi enterrado no cemitério de Novodevichy em Moscou [...]. Ele tinha apenas 37 anos de idade. (Blank, 1996, p. 42).

## 2.2 A teoria histórico-cultural: fundamentação do pensamento vigotskiano

Para darmos continuidade, focalizaremos nosso estudo em Vigotski no contexto da Psicologia Histórico-Cultural. Essa nova Psicologia estuda principalmente o comportamento social do ser humano e suas mudanças, com uma base materialista, objetiva, dialética e biossocial. O psicólogo russo elaborou uma Psicologia encarada “[...] não como o surgimento de mais uma corrente da psicologia, mas sim como o processo de construção de uma psicologia verdadeiramente científica, com pressupostos marxistas.” (Duarte *apud* Facci, 2004, p. 149).

Seguindo os passos de Carmo (2008), achamos por bem, de início mostrarmos como estava o cenário que já existia na área da psicologia da Rússia, antes de falarmos da introdução de Vigotski nessa ciência. Conforme informações de Davidov & Zinchenko (1995 apud Carmo 2008, p.26), a psicologia, na Rússia pré-revolucionária, era muito menos desenvolvida que no

Ocidente, especialmente em se tratando da psicologia experimental, dos estudos sobre Defectologia, que eram voltados para uma visão médica, tratados como doenças e não deficiências. Leontiev reforça essa confirmação, dizendo que a ciência psicológica, no aspecto científico, encontrava-se atrasada em relação ao nível alcançado nos países europeus mais avançados – Alemanha e França – e nos Estados Unidos e acrescenta ainda que “a ciência psicológica oficial que era cultivada nas universidades e colégios de antes da revolução estava impregnada por um espírito idealista”. (1996, p. 427).

A crise da psicologia não era algo vivenciado somente na Rússia, pelo contrário, se tratava de uma crise mundial que perdurou aproximadamente de 1920 a 1930. “[...] a crise que a psicologia vivia à época, afirmando que isso não significava que ela devesse se apoiar apenas em material novo, e, sim, utilizar aquilo que era cientificamente importante da velha psicologia” (Prestes e Tunes, 2012, p. 335). Esse relato nos mostra o anseio de Vigotski por uma Psicologia renovada, baseada no materialismo histórico dialético de Karl Marx, com uma perspectiva crítica, contribuindo para diversas áreas do conhecimento. Podemos destacar também que em suas obras é perceptível seu interesse pela área pedagógica, com contribuições para a “transformação escolar” Viotto Filho (2007).

Contudo, os esforços pontuais referidos, no sentido de elevar a psicologia na Rússia, eram, como confirma (Leontiev, 1996, p. 141), insignificantes quanto ao seu volume e, em muitos casos, pouco original em relação ao seu conteúdo. A propósito da sua originalidade, Leontiev (1996, p. 143) destaca que Tchelpánov e seus colaboradores, no então fundado Instituto de Psicologia, dedicavam-se a repetir os experimentos de Wundt. A psicologia na Rússia, nessa perspectiva, encontrava-se na periferia da psicologia mundial e não enxergava o caráter agudo da crise que afligia essa ciência, permanecendo por essas circunstâncias a reboque dos importantes problemas da teoria psicológica. Não encontramos nenhuma informação na literatura vigente, que mostrasse um olhar, um pensamento, um trabalho para as pessoas com deficiência, em uma perspectiva educacional.

A Revolução Socialista de Outubro, por sua vez, introduziu mudanças radicais na ciência psicológica, procurando desenvolver em um curto espaço de tempo uma nova ciência que substituísse a velha psicologia. Como desdobramento dessas mudanças radicais, ocorre, de acordo com (Leontiev, 1996, p. 431), algo fundamental e decisivo: “os psicólogos soviéticos foram os primeiros no mundo a iniciar de forma consciente a construção de uma psicologia nova, marxista”. A proposição de uma psicologia com base nos fundamentos marxistas era, para alguns psicólogos da época, segundo o espírito idealista, completamente paradoxal (assim

como também a aspiração de Kornilov de instituir uma psicologia marxista motivada apenas pelo reconhecimento de sua necessidade).

A obra de Vigotski não se pode compreender fetichizando a sua criação na individualidade. A pessoa de Vigotski não desenvolveu sua teoria partindo de si mesma, mas essa foi determinada pela realidade histórica na qual ele viveu, assim, como todos nós. A produção científica de Vigotski aconteceu porque já existia, no desenvolvimento do seu pensamento, o objetivo de produzir uma psicologia com bases materialistas. PAES (2020, p. 36) afirma que ele tinha como importantes autores I. P. Pavlov (1849-1927), P. Blonski (1884-1914), N. Kornilov (1897-1957), M. Bójterev (1857-1927), entre outros. Já haviam produzido uma sólida teoria sobre a Psicologia, voltada para uma visão médica e assistencialista de caráter idealista, da qual Vigotski apropriar-se-á criticamente para superá-la e criar uma perspectiva de psicologia geral autenticamente materialista, histórica e dialética.

Ao analisar o autor soviético em relação à crise da “velha” psicologia, percebemos a luta concreta pós-revolucionária pela superação das relações dominantes vivenciadas pelo contexto histórico e social de sua época. A revolução socialista possibilitava a construção de uma “nova psicologia”, capaz de superar o antagonismo clássico entre materialismo e idealismo, da mesma forma que o capitalismo seria superado pelo comunismo Paes (2020 *apud* Tuleski, 2002, p.61). Portanto, ao realizar a crítica à velha psicologia, Vigotski produziu, por uma necessidade histórica, em conjunto com muitos outros pesquisadores, a teoria que iria revolucionar os fundamentos da única psicologia como ciência que denomina-se “Psicologia Geral” ou apenas “Psicologia” Vigotski, (1991) e que abarca todas as outras especificidades da Psicologia. É elucidativa a posição de Vigotski a respeito dessa questão:

Um marxista historiador nunca dirá “história marxista da Rússia” considerando que isso se depreende do próprio fato. Marxista para ele é sinônimo de “verdade”, de “científica”, pois não reconhece outra história que não a marxista. E para nós a questão deve ser formulada da seguinte maneira: nossa ciência se converterá em marxista na medida em que se converta em verdadeira, científica, e é precisamente à sua transformação em verdadeira, e não à sua subordinação à teoria de Marx, que nós vamos nos dedicar. Tanto para preservar o legítimo significado da palavra quanto para responder a essência do problema não podemos afirmar: “psicologia marxista” no sentido que se diz: psicologia associativa, experimental, eidética. A psicologia marxista não é uma escola entre outras, mas a única psicologia verdadeira como ciência. Outra psicologia, além dela, não pode existir (VIGOTSKI, 1991, p. 404).

Nessa fala, o autor deixa explícito sua fundamentação no marxismo e como ele está presente em sua formação, ações e escritos.

A Teoria Histórico-Cultural tem, assim, como precursor o psicólogo soviético Lev Semionovitch Vigotski e seus colaboradores, Alexandre Romanovich Luria e Alexei Leontiev.

Desenvolvida no início do século XX, na Rússia, maior país da Europa, ela surgiu mediante as necessidades emergentes de uma nova sociedade que se erigia em decorrência da Revolução Socialista de 1917.

Dito de outro modo, a Teoria Histórico-Cultural foi criada por um grupo de psicólogos e pesquisadores marxistas da antiga União Soviética, nas décadas de 1920 e 1930. Tal grupo de pesquisadores produziu um amplo estudo sobre o desenvolvimento psicológico humano que fundamenta o entendimento dos processos de ensino e aprendizagem.

Nas palavras de (Paes, 2020, p.40), Vigotski liderou as pesquisas e as reflexões teóricas realizadas pelo grupo, desde sua conhecida intervenção no II Congresso de Psiconeurologia de Leningrado, em 1924, sendo convidado para participar dos membros do Instituto de Psicologia de Moscou. A então denominada “Psicologia Soviética” desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores criou uma ciência da psicologia fundamentada nos pressupostos marxistas e teve uma aceitação e uma grande divulgação no mundo socialista da época. (Baquero, 1996, p. 19) relata que a exposição desse autor “reclama a necessidade de tomar a *consciência* como objeto de investigação de uma psicologia objetiva, ainda que esses termos parecessem, até o momento, inconciliáveis”. É bem verdade também, que, naquele momento, Vigotski captara, de um modo único e articulado às próprias experiências do povo russo e à crise vivida pela ciência psicológica, a preocupação que resultara na redação em 1926/27 do texto *O significado histórico da crise da psicologia*. As considerações de Tuleski (2001) atestam que a inserção de Vigotski no campo da psicologia estava estritamente articulada com o movimento histórico-político-social vivido pelos soviéticos. No entanto, a primeira tentativa de compreensão desse fenômeno, a partir de uma perspectiva marxista, deve-se a Vigotski.

É uma abordagem fundamental na psicologia do desenvolvimento e educação, centrada na ideia de que o desenvolvimento cognitivo das crianças é fortemente influenciado pelas interações sociais e culturais nas palavras de Cole (1998). A Teoria Histórico-Cultural de Vigotski é um dos procedimentos mais influentes na compreensão do desenvolvimento humano, destacando a importância do contexto social e cultural na formação do pensamento e da aprendizagem. Foi determinada pela realidade social e histórica de uma época revolucionária das relações de produção econômicas e culturais da humanidade, pois a essência do seu entendimento dessas relações humanas é um processo mediado pelo mundo real.

A condição avançada da Psicologia proposta pelo autor soviético foi alvo de perseguições da censura stalinista após a sua morte, limitando as publicações e a divulgação de suas propostas Shuare (1990). Para (Paes, 2020, p. 40), o recrudescimento do regime comunista

sob o comando de Stálin criou uma série de instituições e instrumentos de controle social coercitivos, contrários aos desdobramentos práticos da psicologia defendida por Vigotski. O mesmo rigor teórico e metodológico, que legitimou Vigotski entre os pesquisadores e psicólogos soviéticos, seus fundamentos no marxismo, viria, mais tarde, a ser causa de indagações e perseguição.

Partindo de uma concepção marxista histórica e dialética e de determinantes históricos, sociais e culturais, Lev S. Vygotiski, no contexto da Pós-Revolução – República Soviética, num cenário caótico de destruição e desorganização social, frente a um desafio proposto pelo regime comunista de superar teorias e modelos que não se coadunavam com as teses marxistas e de buscar enfrentar problemas práticos que a sociedade vivenciava, intensificados pela guerra civil, construiu uma Psicologia que ficou conhecida como “Histórico-Cultural”.

Para (Dainez, 2009, p. 18) tal procedimento resguarda o estudo da história do processo, ou seja, a gênese e a transformação de um “corpo” que está em movimento e inserido num meio social. A partir dessa abordagem, procura superar o dualismo natureza x cultura, num debate pautado no desenvolvimento das funções mentais superiores, formas especificamente humanas, indicando um novo olhar para essas questões num movimento dialético de inter-relação.

A fundamentação da teoria histórico-cultural de Vigotski é outro elemento de suma importância que devemos destacar. A esse respeito, (Van Der Veer e Valsiner, 1991, p. 211) declaram que o centro das inquietações de Vigotski fora o esclarecimento da origem e do desenvolvimento dos processos mentais e a comparação dos seguintes temas a saber: a psicologia de animais e de seres humanos; a psicologia do homem “primitivo” e do homem ocidental; a psicologia de crianças e de adultos; a psicologia de sujeitos patológicos e saudáveis.

Van Der Veer e Valsiner (1991 *apud* Carmo, 2008, p. 34) evidenciam que, para esses estudos, Vigotski dispensou as contribuições de diferentes autores. “Ainda que isso seja um fato, essa apropriação não se expressaria necessariamente em sua teoria como um amálgama”. Contraditoriamente a essa constatação, o que é afirmado no livro dos referidos autores, ‘*Vygotsky: uma síntese*’, especialmente, no capítulo que trata da teoria histórico-cultural, é uma apresentação de forte caráter ideológico, dedicada, ao que parece, em expor a obra de Vigotski como um apanhado construído a partir de contribuições dos mais diferentes veios teóricos.

Para Carmo, (2008, p.32), mesmo advertindo para a forma crítica como Vigotski incluía essas teorias, eles parecem se esquecer de uma questão essencial muito cara a Vigotski,

quer seja, “que a psicologia marxista não poderia construir-se sobre fragmentos de autores da sociedade e da psicologia burguesas”, embora ele destacasse que “a nova psicologia deveria aproveitar os avanços da psicologia burguesa com *o objetivo de superá-la durante o período de transição ao socialismo*”. (Tuleski, 2001, p. 81 – grifos da autora). Para Vigotski, segundo Tuleski, ainda na análise de (Carmo, 2008, p. 32).

[...] a psicologia marxista não pode e não deve construir-se sobre fragmentos de autores, pois assim não passaria de uma cópia do que a psicologia burguesa vinha fazendo, isto é, amontoando inúmeros fragmentos e citações e eliminando, ideologicamente, as contradições contidas nos autores e, conseqüentemente, sua origem histórica (Tuleski, 2001, p. 76).

Para esclarecer sobre a utilização por Vigotski de autores não ligados ao marxismo, Carmo (2008) traz sua apreciação nos estudos de (Newman e Holzman, 2002, p. 178) apontam que a utilização por Vigotski “de pensadores ocidentais (burgueses) como Freud, Piaget, James, Durkheim, Stern e outros tem sido apontada por alguns como uma sugestão de que Vigotski tinha um marxismo vacilante e como a razão pela qual sua obra foi suprimida por Stálin”.

De acordo com Tuleski (2001 apud Carmo 2008, p. 33), para Vigotski, era muito claro que “a psicologia comunista só seria realidade a partir da eliminação das relações burguesas de produção e da consolidação do verdadeiro comunismo”. Nessa época, a autora evidencia que, diante da impossibilidade, ainda, de uma psicologia marxista, muitos livros ocidentais foram traduzidos na Rússia após a revolução e, pelo que consta, Vigotski prefaciou alguns desses trabalhos.

Associadas às reflexões de Vigotski sobre o cenário da ciência e da psicologia universal, estavam também as preocupações com os determinantes ideológicos subjacentes às referidas teorias e aos seus estudos sobre Defectologia. Nesse sentido, “suas observações não poderiam ser reduzidas somente a críticas, considerando todo o esforço de Vigotski de elaborar uma teoria sobre o novo homem para a nova sociedade”. (Carmo, 2008, p.33).

Ainda Carmo (2008, p.32) nos chama a atenção que cabe ressaltar o esforço de construção de uma psicologia marxista por Vigotski não foi um ato solitário. Segundo Iarochovski & Gurguenidze (1996), “Vigotski estava rodeado de companheiros e por inúmeros discípulos que acrescentam que foi, sem dúvida, em contato com eles, que desenvolveu suas teses”.

A intenção da constituição dessa escola, é conveniente ressaltar a relação nominal dos seus componentes feita por um de seus mais ilustres colaboradores, Leontiev. Trecho destacado por Carmo (2008).

Foi precisamente aos longos daqueles anos que se criou a escola psicológica de Vigotski, que desempenhou um grande papel na história da psicologia soviética. Seus primeiros colaboradores em 1924 foram A. N. Leontiev e A. R. Luria. Um pouco tempo depois se uniram L. I. Bojóvitch, A. V. Zaporozetz, R. Ie. Liévina, N. G. Morózova e L. S. Slávina. Naqueles mesmos anos L. V. Zankov, Yu. V. Kotiéleva, Ie. I. Pachokóvskaia, L. S. Sákharov, I. M. Soloviov e outros participaram ativamente das pesquisas sob a direção de Vigotski. Depois, começaram a trabalhar com Liev Semiónovitch seus discípulos leningrandeses D. B. Elkonin, J. I. Chif e outros (Leontiev, 1996, p. 439).

Essa parceria com outros estudiosos que também comungavam dos mesmos princípios ideológicos que o autor, foi fundamental para solidificar suas teorias.

Segundo Van der Veer e Valsiner (1991 apud Carmo 2008, p. 35), um dos campos de estudo fundantes de Vigotski nesse período foi a Defectologia, que era o termo tradicionalmente usado para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas mentais e físicos, como surdos, mudos, cegos, não-educáveis e doentes mentais. Pelas narrativas feitas, consta que o desejo de Vigotski pela defectologia surgiu durante o seu trabalho como professor em Gomel, tornando-se concreto apenas em 1924. Como comprovação e contribuição desse interesse do autor, temos a participação de Vigotski na fundação do Instituto de Defectologia, onde fora nomeado líder científico.

A respeito do interesse de Vigotski com os estudos em defectologia, Oboukhova (2006) nas palavras de Carmo (2008), relata que, quando Vigotski preencheu um formulário para o Instituto de Defectologia, ele respondera à seguinte pergunta: onde você gostaria de aplicar as próprias ideias, o que o senhor gostaria de passar a vida fazendo? E Vigotski respondeu: ‘eu queria trabalhar com crianças surdas, mudas e cegas’.

Como nos esclarece (Carmo, 2008, p.36), foi por conta de seu envolvimento com a defectologia que, de acordo com Van der Veer e Valsiner (2001, p. 57) “Vygotsky fez sua única viagem para fora da União Soviética. Em julho de 1925, viajou para Berlim, Amsterdam, Paris e Londres, tendo proferido uma palestra em Londres sobre seu trabalho em defectologia”.

Destacamos a importância da análise feita por Vigotski em relação à crise da psicologia que demonstrou o seu completo e profundo conhecimento da psicologia da sua época. Conforme Facci (2004), Vigotski continuava na construção de sua própria idealização marxista de psicologia.

A psicologia precisa de seu *O capital* – seus conceitos de classe, base, valor etc. –, com os quais possa expressar, descrever e estudar seu objeto [...] *O capital* deve-nos ensinar muito, porque a verdadeira psicologia social começa *depois* de *O capital* [...]. (Vigotski, 1996, p. 393-395, grifos do autor).

Esse manuscrito, ainda mais, preparou o caminho para o desenvolvimento da Teoria Histórico-Cultural. De acordo com Blank (1996 *apud* Carmo, 2008, p. 39), Vigotski, ao recuperar sua saúde, prosseguiu suas averiguações científicas e palestras nas diversas instituições, com as quais contribuiu com o Departamento de Ciências Sociais da Universidade de Moscou, a Sociedade Psicanalítica Russa, a Academia Krupskaya de Educação Comunista, o Instituto para a Saúde da Criança e do Adolescente, o Departamento Pedagógico do Conservatório de Moscou e o Instituto Pedagógico-Industrial Karl Liebknecht.

Baquero (1996 *apud* Carmo 2008, p. 38) afirma que os aspectos primordiais das pesquisas desse período estiveram concentrados na “constituição dos processos psicológicos superiores e no papel que as ferramentas desempenham em tal constituição”. Esta seria a fase de formulação da teoria histórico-cultural. A respeito da etapa de elaboração dessa teoria e das obras que apresentam seus princípios fundamentais, como confirmamos Leontiev:

O período de atividade científica de Vigotski e seus colaboradores entre 1927 a 31 é excepcional por sua intensidade e repercussões na história ulterior da psicologia soviética. É precisamente então que se desenvolvem as bases da teoria histórico-cultural da evolução da psique. Seus princípios fundamentais aparecem formulados nos trabalhos de Vigotski “O método instrumental em psicologia” (1928), “O problema do desenvolvimento cultural da criança” (1929, manuscrito), “O método instrumental em psicologia” (1930), “O instrumento e o signo no desenvolvimento da criança” (publicado pela primeira vez na presente edição), “Estudos sobre a história do comportamento” (1930, em conjunto com A. R. Luria), “História do desenvolvimento das funções psíquicas superiores” (1930-31, a primeira parte foi publicada em 1960, em edição russa com o mesmo título; a segunda é publicada pela primeira vez na presente edição) e alguns outros. Muitos dos conceitos-chave sobre a teoria histórico-cultural são expostos no conhecidíssimo livro de Vigotski *Pensamento e linguagem* (1933-34). Além disso, para compreender a psicologia histórico-cultural são importantes os trabalhos dos colaboradores de Vigotski tais como “Sobre os métodos de investigação dos conceitos” de L. S. Sákharov (1927), “O desenvolvimento da memória” de A. N. Leóntiev (1931), “O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e científicos de J. I. Chif e outros (Leontiev, 1996, p. 439, grifos do autor).

Destacamos como o trabalho de Vigotski e seus colaboradores renderam escritos que marcaram e marcam estudos sobre psicologia e educação.

Um outro parceiro essencial de Vigotski foi Luria, Carmo (2008) destaca alguns dos seus principais trabalhos juntos: *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*, é imprescindível destacar que este resultou de uma pesquisa realizada no Uzbequistão, em 1931 e 1932, que tinha por objetivo analisar as variações dos processos mentais superiores entre pessoas de diferentes culturas. Por causa de sua saúde frágil, Vigotski indubitavelmente não participou de nenhuma das expedições que foram, por sua vez, lideradas por Luria.

Seus manuscritos finais somente foram publicados um ano após sua morte. Contudo, em 1936, as intercessões do governo na psicologia intensificaram-se e veio à tona o decreto “Sobre as perversões pedológicas no sistema de comissariado do povo para a educação”. Conforme Rosa e Montero (1996), nas palavras de (Carmo, 2008, p. 42) os resultados desse decreto foram lamentáveis para a psicologia, fazendo com que os psicólogos deixassem sua posição dominante no sistema educacional e retirando muitos psicólogos, entre eles, Vigotski, do cenário científico soviético. Em relação ao despeito do ataque pessoal à figura de Vigotski, começado ainda durante sua vida e intensificado após a sua morte, Oboukhova (2006 *apud* Carmo, 2008, p. 43) diz:

Vigotski, ele é criticado em vida, ele é acusado de uma série de crimes ideológicos, mas o golpe decisivo foi dado após a morte dele, no ano de 1936. Surgiram decretos sobre as aberrações do sistema de educação nacional e considera-se que esse decreto foi editado por Stálin, pessoalmente, e por isso ocorreu que num único dia foi destruída toda uma ciência. Os livros de Vigotski foram retirados das bibliotecas e destruídos. E Vigotski só foi reabilitado no final dos anos 50, início dos anos 60.

Trinta anos após ao decreto de proibição de suas obras, pouco se soube de Vigotski, mesmo em seu próprio país, onde seus escritos foram devastados por Stálin. Conforme Newman e Holzman (2002), somente a partir da década de 1950, as obras de Vigotski puderam ser publicadas em seu país e em todo o mundo. Entretanto, neste retorno, de acordo com Tuleski (2001), foi realizada

[...] uma seleção de seus textos que teriam interesse maior para o período de “abertura” da União Soviética, excluindo-se grande parte dos trabalhos de Vygotsky, onde o mesmo tecia críticas à forma de organização que a sociedade soviética foi assumindo após a morte de Lênin (Tuleski, 2001, p. 18, grifos do autor).

Nos anos de 1982 e 1984, foram publicadas as obras escolhidas de Vigotski em seis volumes, no fim da década de 1980 e na de 1990, tiveram suas respectivas traduções para o inglês e o espanhol. Todavia acerca dessa publicação, Ratner assevera:

Até mesmo a recente edição de suas *Collected Works* omitiu seus trabalhos referentes a questões sociais, políticas e educacionais relacionadas com a psicologia. As *Collected Works* reproduzem principalmente as obras teóricas de Vygotsky sobre temas sócio-psicológicos gerais, e essa parcialidade fortalece o equívoco de se considerar que ele não tinha interesse pelas influências societárias mais amplas sobre psicologia (Ratner, 1995, p. 146-147).

Já se percebe a distorção da fundamentação e da relevância dos trabalhos e da teoria criada por Vigotski, sendo de uma total descrença a análise e o respeito sobre o autor e seu legado.

Esperamos ter apresentado de forma respeitosa os escritos sobre Vigotski referentes ao contexto histórico sobre sua vida e obra, assim, como também a análise aprofundada, respeitosa e imprescindível da mencionada autora aqui incansavelmente citada e requisitada, Carmo (2008), para que pudéssemos trazer os principais elementos que constituem a referida discussão, acreditando que até esse momento, estamos cumprindo com o esperado de registrar, de forma geral, os momentos mais marcantes das trajetórias pessoal, acadêmica e política de Vigotski, bem como as principais controvérsias que se levantam sobre sua história.

Os principais conceitos dessa teoria são a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP); Mediação; Linguagem e Pensamento; Interação Social; Cultura e Desenvolvimento; Aprendizagem Colaborativa e Internalização (Vigotski, 1978). Em relação à ZDP, Vigotski introduziu o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, que se refere à diferença entre o que uma criança pode fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de colegas mais experientes. A ZDP representa o potencial de aprendizagem que pode ser alcançado através da mediação social. “A Mediação é o processo pelo qual os indivíduos interagem com o mundo ao seu redor, utilizando ferramentas culturais, como a linguagem, símbolos e conceitos.” (Vigotski, 1978). Na visão do referido autor, essas ferramentas mediadoras são cruciais para o desenvolvimento cognitivo, pois permitem que as pessoas internalizem os processos de pensamento.

Sobre Linguagem e Pensamento, Vigotski argumentou que a linguagem é a ferramenta mais importante para o desenvolvimento cognitivo. Ele acreditava que o pensamento se desenvolve através da linguagem, e que o diálogo interno (ou fala interna) é um meio pelo qual as crianças começam a pensar de forma mais complexa Vigotski (1986). Retomaremos essa análise na segunda parte de nossos estudos, por considerá-lo central para compreensão da fundamentação de seu pensamento. Para o desenvolvimento de sua Interação Social a teoria enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre primeiro no nível social (interpsicológico) e depois no nível individual (intrapicológico). Em outras palavras, as crianças aprendem novas habilidades e conhecimentos através da interação com outros, antes de internalizar essas habilidades. Vigotski (1978). Sobre Cultura e Desenvolvimento. Vigotski acreditava que a cultura desempenha um papel central no desenvolvimento cognitivo. As

práticas culturais, valores e conhecimentos são transmitidos de geração em geração e moldam a maneira como as crianças percebem o mundo e desenvolvem suas capacidades.

Em relação à Aprendizagem Colaborativa, Vigotski afirma que o conhecimento é um processo social e colaborativo. Ele sugeriu que as crianças aprendem melhor quando trabalham em colaboração com os outros, seja com pares ou adultos, pois isso permite que elas compartilhem conhecimentos e estratégias. Tudo isso para se chegar na Internalização que é o processo pelo qual as crianças transformam atividades sociais e externas em processos internos. Através da interação com o meio, elas absorvem e incorporam o conhecimento, transformando-o em pensamento. (Vigotski, 1978).

Para Junior *et al.* (2017), para compreender como se dá este processo, a ontologia marxista-lukacsiana é de extrema relevância, especialmente no que se refere às categorias trabalho, história, mediação e instrumento. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. As ideias dos autores referendados acima, sobre o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza, foram os alicerces para o desenvolvimento de sua teoria.

A abordagem histórico-cultural desenvolvida por Vigotski compreende o ser humano pertencente a um sistema, ou seja, um sistema histórico, relacional, cultural, social e pessoal.

Nessa abordagem o indivíduo se constitui como parte integrante e sendo partícipe da sua condição social. Tal perspectiva considera o meio social e cultural como fator indispensável para o desenvolvimento do ser humano. O marxismo compreendido por Vigotski abrange uma leitura de mundo que faz a medida do ser social, construído da relação do homem com a natureza, no âmbito da totalidade, historicidade e singularidade. (Paula *et al.*, 2020).

Vejam os como alguns pontos demonstram como as ideias de Vigotski se conectam ao marxismo: 1º Materialismo Histórico e dialético, a influência da economia e cultura, assim como Marx argumentou que a base material (economia) influencia a superestrutura (cultura, ideologia), Vigotski (2001) acreditava que o desenvolvimento cognitivo das pessoas é moldado pelas condições sociais e econômicas de seu ambiente. O conhecimento e as habilidades não se desenvolvem isoladamente, mas estão sempre ligados ao contexto histórico e cultural em que o indivíduo vive. A teoria de Vigotski enfatiza que o desenvolvimento cognitivo ocorre através de processos dialéticos, ou seja, através de contradições e superações, similares à ideia marxista de que o progresso social ocorre através da luta de classes e das contradições dentro do sistema econômico. 2º - Relações Sociais de Produção e Educação, isto é a educação como atividade de produção social. Como nos indica Duarte (2001), Vigotski via a educação como uma atividade

profundamente social, em que as relações entre alunos e professores refletem as relações de produção na sociedade. 3º - compreendia a deficiência como uma barreira social e não biológica, onde as determinações da sociedade influenciavam diretamente ou não no desenvolvimento das pessoas com deficiência, conforme estudos colocados em seus estudos sobre Defectologia.

Assim como Marx viu a produção como um processo social, Vigotski viu a aprendizagem como uma atividade social mediada pelas ferramentas e práticas culturais que estão, por sua vez, influenciadas pelas condições econômicas. Em relação às ferramentas e signos, Vigotski introduziu a ideia de que as ferramentas (como a linguagem e outros sistemas simbólicos) são mediadoras no desenvolvimento cognitivo. Isso se alinha com a visão marxista de que os instrumentos de trabalho e a tecnologia moldam a maneira como os seres humanos interagem com o mundo e entre si (Davidov, 1988). 4º - Consciência e prática Social, a consciência coletiva, inspirado por Marx, entendia que a consciência individual é formada e moldada pela prática social. Para o autor, o desenvolvimento do pensamento não é apenas um processo interno, mas está intrinsecamente ligado às práticas coletivas e culturais, gerando assim, uma internalização, a ideia de que os processos sociais se internalizam no indivíduo (internalização) reflete a visão marxista de que a consciência humana é produto das condições materiais e sociais. O que aprendemos e como pensamos são moldados pelas relações sociais em que estamos inseridos. (Vigotski, 2001). 5º - Transformação da Realidade, a educação como meio de transformação social, Saviani (2003), traz Vigotski que via a educação não apenas como um processo de transmissão de conhecimento, mas como uma forma de transformar a realidade social. Isso está em consonância com a ideia marxista de que a educação pode ser uma ferramenta para a emancipação e transformação social, ajudando os indivíduos a se tornarem conscientes das condições materiais e sociais que os cercam. 6º - Linguagem como Ferramenta social, isto é, a linguagem e ideologia, a linguagem, para Vigotski, é uma ferramenta essencial que media a relação entre o indivíduo e o mundo social. Isso se conecta à visão marxista de que a ideologia é transmitida através da linguagem e das práticas culturais.

A linguagem não é neutra, mas carregada de significados sociais que refletem as relações de poder e produção. García & Guzzo (2007). e 7º - Crítica à psicologia tradicional, análise da rejeição do individualismo, Vigotski criticava as abordagens psicológicas que enfatizavam o desenvolvimento individual de maneira isolada, sem considerar o contexto social e cultural. Essa crítica é semelhante à crítica marxista às ideologias que desconsideram o papel das estruturas sociais e econômicas na formação da consciência e do comportamento humano. Leontiev (2004).

A linguagem é tão velha como a consciência - a linguagem é a consciência real prática que existe também para outros homens e que, portanto, só assim existe também para mim, e **a linguagem só nasce, como a consciência, da necessidade, da carência física do intercâmbio com outros homens.** (MARX e ENGELS, 1984, p. 33-34, grifos do autor).

Em toda a sua genialidade Vigotski, adaptou as ideias marxistas ao campo da psicologia, argumentando que o desenvolvimento humano não pode ser compreendido fora de seu contexto histórico e social. Tal como Marx analisou a sociedade através de suas condições materiais e relações de produção, Vigotski examinou o desenvolvimento cognitivo através das interações sociais e culturais. Ambos compartilhavam a visão de que a transformação da realidade social é fundamental para o desenvolvimento humano. Essa ligação entre a teoria de Vigotski e o marxismo mostra como as práticas educacionais podem ser vistas como parte de um processo mais amplo de mudança e desenvolvimento social.

O pensamento de Vigotski é reproduzido com banalidade de forma incerta e inconsistente por autores e escritores que utilizam as suas obras para comercializar livros ou divulgarem a sua obra de forma segmentada, perdendo sua essência, ou deturpadas, em outras concepções, por sua importância. Seu pensamento tornou-se tão comum que é utilizado para justificar práticas pedagógicas de ensino, sem o domínio de seus fundamentos, como uma barreira ilusória, superficial e desarticulada. Ainda nos propomos a estudar as categorias filosóficas mais relevantes do pensamento de Vigotski, pois sem elas seu pensamento reforça os interesses externos à sua obra que controlam sua percepção, contestam seus posicionamentos e ainda usam fragmentos do próprio autor para isso.

Autores que adulteram o pensamento de Vigotski não entendem as pressuposições filosóficas e metodológicas do seu pensamento, portanto repetem um embaralhado de trechos desarticulados que mais negam do que exatamente reproduzem o pensamento do autor.

Para atingimos o pensamento na Psicologia de Vigotski, necessitamos entender algumas das principais categorias filosóficas que asseguram o seu método na busca da verdadeira Psicologia, que ele chama de psicologia científica. Conceitos como historicidade, totalidade, materialismo, idealismo e dialética são a essência do seu 'constructo teórico', e, sem o entendimento dessas categorias, não é possível compreender sua Teoria Histórico-Cultural para (Paes, 2020, p. 87).

Fruto da evolução histórica da humanidade e não de um ser humano isolado, o psiquismo não é somente o corpo humano, mas a cultura apropriada pelo indivíduo para Vigotski (2001c), ele ainda afirma integralmente que é necessário entender a cultura como uma

produção histórica que vai aperfeiçoando-se de geração para geração à medida que os humanos a constroem com seu trabalho na natureza e no interior do próprio gênero. Essa declaração presume que a humanidade é uma totalidade em constante produção histórica em que cada indivíduo encontra a cultura em período determinado de desenvolvimento e, com sua ação, transforma-a, definindo a essência humana na cultura e, ao mesmo tempo, no próprio psiquismo. Os produtos do conhecimento no mundo contemporâneo negam tais categorias como forma de perpetuação das relações de poder, sendo imprescindível que se compreenda cada uma delas com parte de um sistema dialético para entender a Psicologia e a perspectiva educacional criada por Vigotski (2001b, 2001c).

A evolução histórica propõe que toda a cultura produzida é refletida no desenvolvimento da humanidade. Um indivíduo só se torna humano ao apoderar-se da cultura elaborada na evolução da história. Isso significa assegurar que o pensamento, a memória, os sentimentos humanos só existem no desenvolvimento histórico, fora dele somos animais. Confirma Paes (2020, p. 88):

[...] tal cultura foi sendo produzida pelo trabalho na natureza e no interior das relações sociais e, quando uma nova geração a encontra, precisa dominá-la para poder recriá-la, por isso o mundo material que resulta do trabalho humaniza a natureza ao transformá-la em cultura humana, ao mesmo tempo que humaniza os próprios seres humanos.

Dessa forma onde estamos, podemos olhar para todos os lados e não veremos nenhum vestígio da natureza sem a transformação humana. Absolutamente tudo ao nosso redor foi transformado pelo trabalho. As árvores que vemos nas ruas e jardins foram plantadas ou trazidas de outros lugares, ou até de outros continentes. Também os pássaros já não vivem na natureza original, mas se adaptaram à cultura humana. Portanto, o mundo material concebido pelos humanos necessita ser significado, precisa de signos que proporcionem a comunicação do entendimento da natureza e da cultura entre os humanos e de geração para geração. Vejamos o que nos fala (Paes, 2020, p. 88 e 89) “esse mundo material não é apenas resultado da história, mas é a base sobre a qual se organiza a continuidade do desenvolvimento histórico”.

Entretanto não é a ideia, nem o pensamento, o principal agente da produção histórica, pelo mundo material criado pelos humanos: é a cultura, pois ela já se encontra dada quando nascemos, dessa forma, encontramos, aqui, uma cultura extremamente complexa e que já foi apropriada pelas gerações anteriores, sendo ela produto e produtora historicamente. Para recriar a cultura, fazer a história, criar o novo, temos que partir dessa cultura já existente. Nas palavras de Paes, (2020, p. 89) afirma que “Uma relação dialética entre um indivíduo singular

que, ao se relacionar com o gênero humano como totalidade, apropria-se dele, transformando, ao mesmo tempo, o mundo e a si mesmo”.

Não agir propositalmente e não se apoderar da cultura no sentido de transformá-la tem como resultado um processo de dominação que impossibilita que a maioria dos indivíduos sejam criadores do gênero humano e de si próprio na evolução da história, preterindo essa função apenas aos grupos dominantes. Portanto, a educação é essencial para que “todos” os indivíduos possam tomar posse das formas mais evoluídas da cultura para se tornarem livres e agirem intencionalmente na transformação histórica da humanidade.

Dessa forma, a perspectiva educacional de Vigotski (2001b) norteia-se no sentido de que todos os alunos precisam apropriar-se da cultura que corresponda ao máximo desenvolvimento, segundo o momento histórico em que vivem, bem como de uma educação que não fique atrelada ao que o aluno já desenvolveu, mas que se norteie para a ampliação do que existe de mais evoluído científica, ética e socialmente para todos os seres humanos sem distinção. Por isso que talvez Vigotski tenha sido impedido pelos stalinistas e, depois, pelos capitalistas.

### 2.2.1 Dialética em Vigotski: unidade entre totalidade e singularidade

Para apresentamos um pouquinho sobre a dialética em Vigotski, temos que necessariamente trazer para a fala a categoria de totalidade e singularidade, pois ela esteve presente nos filósofos que desenvolveram o método dialético para a apreensão do real pelo pensamento. Desde Aristóteles, passando por Platão e chegando a Hegel, ele estudou a dialética para só então superar as concepções anteriores da dialética e da totalidade e utilizá-las como ponto central da racionalidade filosófica em toda a sua obra.

Vigotski nos esclarece que a dialética de Hegel é idealista, supõe um mundo do espírito dissociado do mundo material e, por esse motivo, não atinge o real. Ele parte da suposição de que a humanidade, por meio do seu caráter histórico, é uma totalidade em constante relação com os indivíduos particulares em ilimitada singularidade. Nas análises de Paes, (2020, p. 99), “O singular somente existe na ação transformadora do gênero e o gênero não existe sem as infinitas singularidades, uma relação de oposição que, como unidade dialética, cria ambos”. Portanto, podemos entender que a compreensão dialética da totalidade, não é só que as partes se encontram em interação de interna relação e conexão entre si e com a totalidade, mas que o todo não pode ser consolidado na abstração situada por sobre as partes, dado que o todo se cria a si mesmo na interação das partes. Dito de outra forma, a totalidade é o real

concreto, um todo estruturado em constante estado de evolução histórica e de autocriação. “A categoria de totalidade, empregada do ponto de vista do pensamento materialista-histórico, pressupõe a existência de uma forma superior de organicidade humana nas relações materiais que a tudo induz e se deixa induzir”, (Paes, 2020, p. 100).

A parte e o todo e o todo e a parte vão sendo realizados numa relação de troca, na qual um não pode ser compreendido sem o outro. Não há uma totalidade pronta e acabada, assim como não existe um fenômeno social separado do todo. A totalidade não é um todo minucioso das particularidades, mas uma soma orgânica em relação a um fato qualquer, na sua particularidade, e deve ser racionalmente compreendida. Essa teoria é melhor compreendida por Paes (2020, p. 100):

A teoria da totalidade concreta é o entendimento da realidade tal qual ela é, e não apenas na sua aparência abstrata, pois esta aparência é justamente a particularidade isolada, concebida separadamente da totalidade que a determina. A totalidade concreta exige da mente humana uma compreensão da essência do gênero humano como um todo orgânico para ser compreendido, e não apenas a visão de uma particularidade, como é comum a psicologia idealista e nas filosofias liberais. A negação da totalidade é a redução do conhecimento a fragmentos que impedem a humanidade de compreender as formas de dominação.

A totalidade das interações sociais tem uma particularidade orgânica entre formas superiores mais concretas e formas inferiores mais individuais, formando uma unidade indecomponível para Vigotski. Ainda com base nesse ponto de vista, não se pode entender uma particularidade dissociada dessa totalidade, assim, como o todo deve ser compreendido em constante movimento e transformação, considerando que as individualidades também atuam no todo. O termo ‘unidade’, para o autor, diz respeito a um produto de investigação que, diferente dos elementos, possui todas as capacidades que são tão importante ao todo e, simultaneamente, são partes ativas e indivisíveis dessa unidade. (Vigotski, 2001c, p. 8).

É improvável compreender a produção material e histórica da humanidade apreendendo apenas uma particularidade. Pela sua condição irreal, metafísica e baseada no controle do espírito sobre a realidade, o afastamento da particularidade como esclarecimento de si mesma é uma ideia fenomenológica extremamente indicada por Marx (1974). Portanto, a análise vigotskiano, aprofundou essa tese em sua proposta de psicologia pedagógica, argumentando que a totalidade atinge o mundo todo e que as crianças se deparam com essa forma multifacetada de organização do comportamento social antes até de entrarem em contato com a natureza. Dessa forma sem compreendermos a totalidade e a singularidade como

categorias de entendimento da realidade humana, que está subordinada a preceitos históricos e dialéticos, a obra vigotskiana não pode ser compreendida.

### 2.2.2 O materialismo e a crítica de Vigotski às psicologias idealistas

O materialismo defendido por Vigotski, de caráter histórico e dialético, não está relacionado à natureza das coisas, mas sim ao desenvolvimento humano. Parte de um entendimento filosófico-materialista da sociedade como sendo a gênese da sua compreensão sobre a consciência. Visto que a consciência se forma por interações sociais, materiais e dialéticas.

A denúncia de Vigotski, a tendência idealista da psicologia tradicional, fundamenta-se pelo fato de que ela separa o aspecto material do espiritual e explica metafisicamente os fenômenos psíquicos, sem fazer nenhuma relação com o mundo material. Dessa forma, ele critica porque essa vertente considera os fenômenos psíquicos dissociados dos demais fenômenos do mundo, pois compreende que esses são imateriais e inacessíveis a experiência objetiva (Vigotski 2002c). O autor identifica duas vertentes, uma biologicista e materialista, e outra idealista e espiritualista, ao fazer a crítica à Psicologia. Sua crítica fundamenta-se na compreensão da unidade do aspecto material e espiritual, como partes indissociáveis, relacionadas dialeticamente e determinadas historicamente. Sua crítica pode ser encontrada em vários textos publicados como o exemplo a seguir, retirado da *Psicologia pedagógica*:

“Admitindo assim, a existência de fenômenos imateriais, desprovidos de espaço, essa psicologia mantinha na íntegra a visão dualista da natureza humana própria do pensamento primitivo e religioso. Não é por acaso que essa psicologia estava estritamente ligada à filosofia idealista, que ensinava que o espírito é um princípio específico e diferente da matéria, enquanto a consciência tem uma realidade especial, autônoma, independente do ser. Por isso a psicologia, fechada numa consciência isolada da realidade, foi condenada a esterilidade, ao desligamento da realidade e à impotência diante das questões mais candentes do comportamento humano” (Vigotski, 2002b, p. 04).

Para reforçarmos o nosso destaque, vejamos o que fala (Paes, 2020, p.104) sobre essa questão, “A negação da concepção idealista é uma questão central em toda a sua obra, norteadada pela busca de uma psicologia que não seja nem idealista, nem biologicista e nem comportamental, mas histórica”. Ao utilizar a teoria marxista para afirmar ser a matéria uma realidade, objetiva que existe independentemente da consciência humana, Vigotski, se contrapõe ao idealismo.

Os escritos marxistas são claros em relação a essa afirmação de Vigotski, quando dedicam-se a explicar a produção material da consciência humana:

E mesmo as fantasmagorias existentes no cérebro humano são sublimações resultantes necessariamente do processo de vida material, que podemos constatar empiricamente e que repousa em bases materiais. Assim, a moral, a religião, a metafísica, e todo o resto da ideologia, bem como as formas de consciência a ela correspondentes, perdem logo toda a aparência de autonomia. Não têm história, não têm desenvolvimento; ao contrário, são os himens que, desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento, e também os produtos do seu pensamento. Não é a consciência que determina a vida, mas sim a vida que determina a consciência (Marx; Engels, 1989, p. 21).

Portanto, Vigotski teve acesso a esta obra de Marx e Engels, por ser um grande estudioso e por seus profundos conhecimentos sobre o marxismo, dessa forma, pode-se possibilitar tal clareza e entendimento da teoria marxista e de como ela reverbera em suas obras. O autor ainda defende que o primeiro traço da nova teoria psicológica é o materialismo, pois todo comportamento humano constituído de movimentos e reações é dotado das propriedades da existência material. Ainda para Vigotski (1996), os eventos psíquicos não devem surgir de esclarecimentos idealistas que defendem as emoções, os sentimentos, o subconsciente como algo em si mesmo. Compreende ele essas expressões como possuidoras de causas materiais e históricas. Para Paes (2020, p. 105), o legado passado pelas gerações anteriores traz não somente a maneira de produzir as riquezas materiais, instrumentos de trabalho, conhecimentos e traços estéticos, mas também conhecimentos específicos, sentimentos, emoções e comportamento.

Dessa maneira, a Psicologia e a Educação perdem sua essência de ciência que investiga e intervêm na realidade, passando a ser apenas ideologia, vejamos o que fala Vigotski a respeito:

O meio nem sempre influencia o homem direta e imediatamente, mas de forma indireta, através da sua ideologia. Chamamos de ideologia todos os estímulos sociais que se estabelecem no processo de desenvolvimento histórico que se consolidaram sob a forma de normas jurídicas, regras morais, gostos estéticos etc, [...] As inteligências mais ousadas se atrevem a falar da total impregnação social do organismo e de que nossas funções mais íntimas são, no fim das contas, veículos de expressão de natureza social. [...] Ao analisarmos a psicologia do homem moderno, encontramos nela tamanha multiplicidade de opiniões alheias, palavras alheias e ideias alheias que decididamente não podemos dizer onde termina sua própria personalidade e onde começa sua personalidade social. Por isso cada indivíduo na sociedade moderna, queira ele ou não, é forçosamente a expressão desta ou daquela classe (Vigotski, 2001b, p. 286).

Vigotski utiliza essa perspectiva dialética como uma abstração metodológica para o entendimento da realidade, pois é somente em interação com o meio social e com os outros que podem estabelecer o desenvolvimento pessoal e histórico.

### 2.3 Equívocos das interpretações ecléticas e pós-modernas da obra de Vigotski

Seja por razões mercadológicas ou falta de conhecimento profundo, sobre seu trabalho, muitos autores difundem, de forma incorreta e equivocada, o pensamento do soviético Vigotski. Associado a teorias filosóficas de outros referenciais e ou de forma fragmentada, negam sua essência e seu legado, ainda que a objetividade de sua obra se fundamente na psicologia como ciência materialista, histórica e dialética, forjada no marxismo. Talvez pela não compreensão filosófica do pensamento de Vigotski, vários autores escreveram e escrevem texto fragmentados e equivocados sobre sua teoria, ou por muitas vezes procuram adaptá-lo a modismos. Nossa fundamentação para essa fala será baseada nos próprios escritos do autor ao se referir aos ecletismos, como também de Carmo (2018) em sua tese, Duarte (2001) e Paes (2020).

Vigotski, por ser um grande estudioso, buscava sempre a fundamentação de cada conhecimento analisado, compreender em profundidade principalmente outras vertentes teóricas, para somente depois fazer a crítica. Sempre bem fundamentado em seus posicionamentos no materialismo histórico e dialético. Dessa forma autores que não conhecem a teoria vigotskiana associam seus estudos e escritos a autores antagônicos como Piaget, mesmo depois da publicação de texto tão conhecido do psicólogo soviético, (Paes, 2020, p. 139). Leal ao marxismo, Vigotski (1991, p. 298) elege como única metodologia geral capaz de transformação da época, vejamos:

Não existe uma única metodologia fundamental de uma época. O que existe, na realidade, são conjuntos de princípios metodológicos em litígio, profundamente hostis, que excluem uns aos outros e cada teoria – a de Pavlov, Einstein, etc. - têm seus valores metodológicos. Utilizar do parêntese da metodologia geral de uma época e diluir nela o marxismo significa transformar não só a aparência, mas também essência do marxismo.

Paes (2020) nos esclarece a crítica de Vigotski sobre qualquer forma de ecletismo metodológico, Vigotski (1991 *apud* Paes, 2020, p. 140) “[...] critica o ecletismo, que opera por intermédio da valorização de coincidências e não por meio de fundamentos”.

A semelhança entre a forma de análise de Vigotski e Marx não é apenas a de adotar os pressupostos do materialismo histórico e dialético em suas investigações, assim, um como o outro por suas genialidades e por aprofundamento de seus estudos e investigações de grandes autores e teorias, nunca foram copiados ou utilizados passivamente, mas sim estudados à exaustão e aperfeiçoados em fazer a devida crítica aos seus referenciais teóricos e metodológicos.

Por essa dificuldade de entendimento da obra vigotskiana, muitos autores passaram a recortar algumas compreensões que lhe são úteis, mas que não reproduzem a proposta real do autor russo, são apenas alguns fragmentos e não representam a essência de sua obra, como podemos confirmar em Paes (2020, p. 143):

A ausência de domínio do referencial teórico e metodológico marxista pelos pesquisadores da Psicologia que introduziram o pensamento de Vigotski no Ocidente impede a compreensão da essência do seu trabalho, que é justamente o que Vigotski mais buscou expressar nas suas obras.

Ainda para Paes (2020, p.145), a redução do pensamento de Vigotski a um desses entendimentos de forma isolada dos demais, segrega totalmente seu pensamento, sendo o que mais tem ocorrido na interpretação de suas obras. Isso tem identificado a sua teoria com as suposições do pensamento liberal, com orientação contrária às suas, como a Escola Nova, o construtivismo, o sociointeracionismo e outras.

A partir dessa parte do nosso estudo, estaremos trazendo para a conversa, mais uma vez, as observações da Profa. Francisca Maurilene do Carmo (2008), que em nossa opinião foi quem melhor estudou e interpretou também essa análise vigotskiana sobre os equívocos das interações ecléticas e pós-modernas. A referida estudiosa e autora faz em seus textos, uma investigação completa da trajetória das obras e interpretações de Vigotski, desde sua situação na Rússia do tempo vivenciado pelo psicólogo russo, sua aceitação e crítica mundial até a chegada de seus textos ao Brasil, contudo somente vamos nos referir ao seu legado no Brasil e de como foram recebidas e interpretadas suas obras na atualidade.

Um primeiro ponto destacado pela autora em sua tese de doutoramento que nos chama atenção se refere ao fato de que, quando aqui chegadas as obras de Vigotski sofreram dificuldades de traduções e interpretações, eram traduzidas principalmente do inglês em textos soltos e sem a contextualização, em leituras desvinculadas e superficiais da sua fundamentação marxista (Carmo, 2008, p. 53).

Ainda tendo como fundamento Carmo (2008, p. 53), ela destaca o esforço de Vigotski em nomear sua própria escola e de como, na atualidade, temos vivenciado essa escola com diversas denominações. Uma dessas escolas, a Construtivista, que predomina no campo da educação e acadêmico, interpreta a compreensão e identifica como uma concepção interacionista/construtivista na obra de Vigotski, colocando-o em igualdade a Piaget, apontando ambos como pertencentes a mesma essência epistemológica e teórica, tendo como base o aprendizado como sendo construído pela relação entre meio e o organismo. Para Duarte (2001 *apud* Carmo, 2008, p. 53),

[...] alerta que a compreensão do conhecimento como resultante da interação entre organismo e meio vem sendo usada como uma justificativa proeminente para aproximação entre Piaget e Vigotski, numa tentativa extremada de caracterizar a psicologia vigotskiana como interacionista, afastando-a do seu universo filosófico marxista e do universo político socialista. (Duarte, 2001, p. 53)

Para Carmo (2008, p. 57), ainda apoiada em Duarte (2001), ela destaca que se tem tentado colocar Vigotski no cenário neoliberal e pós-moderno, através de três patamares: “afastando a teoria de Vigotski da teoria de Leontiev; substituindo o que Vigotski escreveu pelo que escreveram seus intérpretes; fazendo uso do ecletismo, representado principalmente pelas aproximações entre a teoria de Piaget e Vigotski”.

Cabe a nós dizer que, com base na autora e nos autores por ela conversados para esse esclarecimento, a apropriação dos estudos de Vigotski que não são movimentos isolados, mas arranjos arraigados com o propósito de perpetuar o sistema capitalista. Na afirmação de Duarte (2001 *apud* Carmo 2008, p. 57):

Assim, há uma indissolúvel relação entre as mais diversas (e elas parecem ser infinitas) formas de manifestação do pensamento pós-moderno e a realidade social do capitalismo contemporâneo, do qual o pensamento neoliberal apresenta-se como explícito defensor. Os pensadores neoliberais não estão sozinhos nessa tarefa de reprodução no plano ideológico, da ordem capitalista contemporânea. A eles juntam-se, mesmo sem saber, os pensadores pós-modernos. (Duarte, 2001, p. 15)

Vale destacar ainda, que temos autores que, de uma visão ou de outra, utilizam os estudos de Vigotski sobre a nomenclatura de vigotskianos ou neovigotskianos, mas não se dedicam a fazer uma leitura concisa de sua obra. Retiram de seu legado as fundamentações marxistas e o seu caráter revolucionário comunista.

Em relação ao período, Pós II Guerra Mundial referente às respostas do capitalismo em crise sobre as faces de Liberalismo e Neoliberalismo e posteriormente Pós-modernismo, Carmo (2008) traz uma análise dessa etapa, para entendermos as nomenclaturas da nomenclatura

vigotskiana e neovigotskiana, contudo não aprofundaremos essa temática nesta fase, visto que esse não é um dos objetivos centrais do texto, apenas nos servirá de entendimento para a compreensão do pensamento de Vigotski.

Retomamos a questão específica dos termos vigotskiano e neovigotskiano, contemporâneos trabalhados por Carmo (2008), com base nos estudos de Duarte (2001), pois a mesma considera-o como o principal representante dessa perspectiva no Brasil, por seus estudos de identificar a interpretação do novo, neovigotskiano, por um questionamento unilateral e dissociado dos princípios marxistas e sociais da essência de Vigotski. Destacamos ainda o fato de que essa desqualificação de Vigotski, não acontece somente aqui, mas que é uma ação em diversos lugares do mundo.

Os referidos autores aqui estudados, defensores da teoria vigotskiana enraizada nos preceitos do marxismo, trazem a informação de que os leitores dessa teoria se fundamentam apenas em duas obras principais de Vigotski, *Pensamento e Linguagem* e *Formação Social da Mente*, sem o devido aprofundamento de sua essência. Dessa forma ainda são apresentadas descontextualizadas e fragmentadas do todo, deixando de lado sua fundamentação no materialismo histórico e dialético e na construção de uma nova sociabilidade.

O que está enraizado no fundamento neovigotskiano para (Carmo, 2008, p. 64) “Em outras palavras, o tratamento do processo de construção do conhecimento ou da mente humana deslocados do seu chão onto-histórico, [...], seria, com efeito, a marca, por excelência, das interpretações neovigotskianas”. Nas palavras de Duarte (2001 *apud* Carmo, 2008, p. 64):

[...] boa parte dos chamados **neovigotskianos** que veem o conhecimento como resultado de interações intersubjetivas mediadas pela linguagem, num processo de negociação ou compartilhamento de significados, sendo esses significados próprios a cada grupo cultural, numa perspectiva culturalista e relativista. *As noções de cultura, significado, interação social, mediação, linguagem* são empregadas pelos **neovigotskianos** para constituir uma concepção que transforma a verdade numa questão de obtenção de consensos e de estabelecimento de convenções (Duarte, 2001, p. 244, grifos do autor).

Também os conceitos marxistas não aparecem nas interpretações e escritos dessa nova tendência das abordagens do neovigotskiano, mesmo quando se fala de sua formação teórica e dos referenciais que constituíram suas fundamentações. Vejamos o que nos fala sobre a questão, Carmo (2008, p. 66) é “[...] não obstante identifiquem a referência ao marxismo na obra de Vigotski, tratam-na como um aspecto secundário ou contingencial, sem articular tal orientação aos pressupostos vigotskianos”.

Ao nosso ver, na análise de Facci (2004 *apud* Carmo 2008, p. 67), todos que faziam pesquisas na época de Vigotski, por conta da Revolução Russa, tinha necessariamente a obrigação de ler e seguir os preceitos do materialismo e com ele não aconteceu diferente, dessa forma gerando a dúvida se o nosso autor russo era realmente marxista. Para (Carmo, 2008, p. 67), se referindo a Vigotski, estes autores, tendo como modelo os psicólogos russos do tempo de Vigotski, visariam a diminuir a teoria de Marx, a uma simples representação, desligando suas fundamentações marxistas tão defendidas e trabalhadas por Vigotski.

Para uma averiguação da fundamentação sobre neovigotskiano, é necessário verificar a ausência ou presença em suas obras dos principais conceitos da teoria vigotskiana, que são a linguagem, o trabalho, o social e a cultura. Carmo (2008) faz um estudo e uma apresentação detalhada de cada um desses conceitos em seu trabalho de forma concisa. Como não é nosso objetivo discorrer sobre os detalhes dessa análise, iremos nos deter aos fatos relativos ao modelo neovigotskiano.

Mais uma vez apoiadas em Carmo (2008, p.74), podemos ressaltar o equívoco da junção e/ou diálogo da teoria histórico-cultural com as múltiplas tendências da psicologia russa, “Tal posição nos remete ao relativismo presente nas interpretações que temos identificado como neovigotskianas, que apontam como válidas as possíveis associações de Vigotski com pensadores dos mais variados matizes epistemológicos”. As comparações e associações do nome e da teoria defendida por Vigotski com outros pensadores são dos mais inusitados como: Piaget, Freud, Bakhtin, Paulo Freire, Emília Ferreiro, sendo os que mais aparecem na literatura.

Contudo, Carmo (2008, p.77), finaliza a conversa sobre neovigotskianismo, destacando que na literatura por ela estudada e com base nos autores trazidos para o diálogo, não foi identificado um conceito coerente de “neovigotskianismo”, também não foram encontrados autores que se autoafirmem assim, o que se sabe são compreensões que desassociadas da fundamentação do marxismo e coerentes com o neoliberalismo e pós-modernidade para a manutenção e reprodução do capitalismo

### 3 ATIVIDADE HUMANA E TRABALHO EM VIGOTSKI: PENSAMENTO E LINGUAGEM; ENSINO E APRENDIZAGEM

“A dialética abarca a natureza, o pensamento, a história é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral.” (Vigotski).

A Psicologia Histórico-Cultural, denominada assim pelos psicólogos russos, apresenta o trabalho como o complexo fundante do mundo humano, sendo este o responsável pelo desenvolvimento do ser humano, pois é pelo trabalho que os indivíduos se humanizam.

Para iniciarmos nossas discussões a partir dessa abordagem, resgatamos a noção de homem trazida por Vigotski (2000), pois acreditamos ser base dos seus pressupostos, considerando que alguns deles serão esboçados neste trabalho.

Em seu manuscrito de 1929, o autor vê o homem como um agregado de relações sociais, em suas palavras apresenta a noção de homem como um “(...) conjunto de relações sociais, encarnado no indivíduo” (Vigotski, 2000, p.33). Nesta concepção o homem é considerado como ser biológico, social e cultural, como membro da espécie humana e sujeito participante de um processo histórico. É constituído nas relações sócio-culturais enquanto sujeito concreto, interativo e histórico que cria suas condições de existência, transforma-se desenvolvendo novas habilidades mentais. Nesse contexto, o homem desenvolve um caráter próprio de conferir significação e dar uma dimensão simbólica às atividades biológicas. Portanto, é desde sempre um ser social, cuja singularidade como pessoa ocorre por meio de sua aprendizagem como membro participante da cultura.

Na análise do texto “O social e o cultural na obra de Vigotski”, Pino (2000) toma como referência o Manuscrito de 1929 para discutir as duas categorias fundamentais da obra do autor: o social e o cultural. Destaca a necessidade de compreender a maneira como o social se torna cultural, uma vez que a vivência social humana pressupõe a passagem da ordem natural/biológica, para a ordem cultural, construída pelo homem.

Ainda, segundo Pino (2000), o social se configura como um fenômeno mais abrangente e mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, ou seja, de sociabilidade biológica.

Anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem, a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens. Neste sentido, o social é ao mesmo tempo, condição e resultado do aparecimento da cultura. É condição porque sem essa sociabilidade natural a sociabilidade humana seria historicamente impossível

e a emergência da cultura seria impensável. É, porém resultado porque as formas humanas de sociabilidade são produções do homem, portanto obras culturais. (Pino, 2000, p. 53)

Em vista disso, a natureza se caracteriza como base e condição de emergência da cultura, sendo essa um produto da atividade e da vida social do homem. A cultura pode ser pensada, como explicita Pino (2000, 2005), como prática social resultante das relações sociais e como produto do trabalho social ou, podemos dizer, a natureza transformada pelo homem. A cultura é entendida como sendo todas as atividades e as produções humanas. Pino (2005, p.89) mostra que a cultura, na obra de Vigotski, é base de todo o desenvolvimento humano - desenvolvimento cultural, o qual é caracterizado como um processo de transformação de um ser biológico a um ser cultural. Portanto, o ser humano é constituído por uma dupla série de funções, sendo elas, naturais e culturais.

Dessa forma, Dainez (2009) coloca que as funções naturais são regidas por mecanismos biológicos e se propagam por herança genética. As funções culturais são regidas por leis históricas e se propagam através das práticas sociais, cuja natureza é simbólica. Vale destacar que a cultura não anula a natureza, mas a transforma. Dizer que o desenvolvimento é cultural não significa ignorar a realidade biológica, mas pressupõe que as realidades biológicas e as realidades culturais são interdependentes e constituem dimensões de uma mesma história humana. Quando afirmamos considerar o homem como um ser social desde a sua origem não estamos descartando a sua materialidade biológica, pois o biológico faz parte do humano, todavia não podemos nos iludir que o trabalho centrado no biológico possibilite o desenvolvimento das funções culturais. O que pretendemos especificar é que o caráter biológico não desaparece, mas é cada vez mais entrelaçado com a cultura. Podemos dizer que a vida social subordina o orgânico.

Outros pesquisadores importantes, além de Vigotski, foram protagonistas da criação da Psicologia Histórico-Cultural, que deram uma grande contribuição no sentido da produção de uma psicologia histórica, materialista e dialética, ou seja, científica. Dentre os grandes pesquisadores desse pensamento destaca-se Alexis Leontiev, que após a morte de Vigotski, continuou pesquisando e publicando até a década de 1960, sendo um dos principais responsáveis pela identificação da Psicologia Soviética como “Psicologia da Atividade”.

Conforme Leontiev (1978, 1983), é a partir da atividade que o indivíduo e as novas gerações apropriam-se dos elementos culturais herdados, que caracterizam a humanidade. É somente a partir da apreensão de um conhecimento específico, que está diretamente relacionado à qualidade da atividade, que o sujeito se apropria, desenvolve ou desenvolverá em relação ao

conhecimento ensinado. A ação interior de apropriação de determinado saber se constitui primeiramente sob a forma de uma ação exterior, isso acontece por meio da atividade:

Assim, a aquisição das ações mentais, que estão na base da apropriação pelo indivíduo da herança dos conhecimentos e conceitos elaborados pelo homem, supõe necessariamente que o sujeito passe das ações realizadas no exterior às ações situadas no plano verbal, depois a uma interiorização progressiva destas últimas (Leontiev, 1987, p. 188).

Para Paes (2020, p. 55), no ato de executar uma atividade, o indivíduo toma contato com a realidade material e abstrata enquanto sujeito de uma ação: da matéria, porque entra em contato diretamente com substâncias materiais da natureza, ou produzidas pela humanidade, que precisam ser transformadas para o seu conforto; e de uma abstrata, porque encontra condições culturais prontas, elaboradas histórica e socialmente, que indicam os procedimentos e objetivos da atividade. Dessa maneira, “[...] uma atividade humana por mais simples que seja, está inter-relacionada à totalidade histórica das relações sociais”. Portanto, a cultura, os materiais da natureza, as ferramentas, as máquinas através da atividade objetiva, produzem sobre seus pares, com seu gesto na realidade, o mundo social e, ao mesmo tempo, a si mesmo.

Partindo da compreensão de Leontiev (1983, p. 14), compreende-se que, através desse ângulo, a atividade é um processo de trânsito entre polos opostos, sujeito e objeto, pois é por meio da atividade que se dá a translação dos conhecimentos sobre o mundo material e das abstrações culturais produzidas pela humanidade para a consciência, a subjetividade e o ideal do indivíduo. (Leontiev, 1983, p. 14) “Ao mesmo tempo é através da atividade que se dá a transição do mundo ideal para o mundo real, onde os resultados objetivos e materiais são alcançados”. É a atividade externa que descortina o círculo dos processos mentais internos, abrindo-os para o mundo objetivo.

A atividade humana não é um processo isolado, mas uma ação contextualizada no amplo espaço das relações sociais historicamente construídas, (Paes, 2020, p.55). Nesse sentido a apropriação das faculdades humanas é possível ao indivíduo mediante a sua ação em forma de atividade humana na relação com outros seres humanos e com a rica complexidade da cultura produzida coletivamente no decorrer da história.

Leontiev (1983) fundamenta a sua teoria da Psicologia da Atividade analisando os motivos, emoções e necessidades humanas. A Psicologia idealista afirma que as necessidades sempre se dão em primeiro lugar e geram as atividades, isso são concepções naturalistas. Para Leontiev (1983) aceita, parcialmente, que o indivíduo nasce com necessidades, mas afirma que essas se transformam à medida que o sujeito realiza atividades.

A necessidade primeiramente se manifesta somente como uma condição, como uma premissa para a atividade, porém, tão logo o sujeito comece a atuar, imediatamente nela se opera uma transformação e a necessidade deixa de ser o que era virtualmente “em si”. Quanto mais avança o desenvolvimento da atividade, mais sua premissa se transforma em seu resultado (Leontiev, 1983, p. 156).

Então, as necessidades humanas, por uma determinação sócio-históricas levam à compreensão de que as atividades são determinantes das necessidades, por gerarem novas necessidades tanto do ponto de vista da compreensão psicológica do indivíduo quanto do desenvolvimento histórico. Em síntese, as atividades humanas de transformação das condições naturais e sociais produzem novas necessidades, motivações e emoções que serão vivenciadas pelas novas gerações. (Paes, 2020).

O processo dialético que se estabelece entre as necessidades e as atividades é questão central na crítica e no entendimento de Leontiev em sua análise da psicologia idealista.

Temos entre nós dois esquemas fundamentais que expressam a relação entre necessidade e a atividade. O primeiro retoma a ideia de que o ponto de partida é a necessidade e, portanto, o processo geral expressa o ciclo: necessidade - atividade - necessidade. Nesse caso, como assinala L. Seve, se realiza “o materialismo das necessidades”, o qual corresponde à concepção pré-marxista da esfera do consumo como o principal. O outro esquema, contrário ao primeiro, representa-se mediante o ciclo: atividade - necessidade - atividade. Este esquema, que responde a interpretação marxista das necessidades, é também fundamental para a psicologia, na qual nenhuma concepção que se baseie na ideia de um motor precedente a mesma atividade, pode desempenhar o papel de ponto de partida, capaz de servir de fundamento suficiente para a teoria científica da personalidade humana (Leontiev, 1983, p. 158).

O conceito materialista-histórico pressupõe que as necessidades humanas são realizadas como consequência das relações produtivas da sociedade. Para Marx (2011), no início dos *Grundrisse*, não é a necessidade física que define o consumo, mas a própria produção que, ao medir o consumo, passa a determiná-lo em suas características mais específicas.

Leontiev (1983) dá um exemplo de um homem em uma situação de fome aguda que tem a necessidade de alimento antecipada a qualquer forma de cultura alimentar produzida historicamente, contudo, nesse caso, o indivíduo se desumaniza. Como explica Marx, nos *Grundrisse* (2011), o homem sente fome, mas não de comer carne dilacerada diretamente das vísceras de um animal, crua. Sua fome atende a padrões sociais e civilizados de alimentação, que foram criados pelo conjunto do gênero humano desde os primórdios da civilização e pela atividade humana. Sobre isso vejamos o que dizem Vigotski e Luria:

A ausência de atividade que possibilite a apropriação e a reprodução das formas materiais e culturais produzidas historicamente é a negação da humanização do indivíduo o que significa o mesmo que dizer sua animalização. O uso de instrumentos e da linguagem é o que diferencia o ser humano dos demais animais. Quando o ser humano não tem contato com o modo de confecção e utilização de ferramentas e com a complexa linguagem que determina sua confecção e modos de utilização, não se humaniza. Todas essas complexas formas culturais, materiais e intelectuais, foram produzidas pelas milhares de gerações anteriores através do trabalho, sendo então o trabalho o que efetivamente humanizou historicamente a humanidade. “O trabalho criou o próprio homem”. Em resumo o animal se utiliza da natureza e nela produz transformações só por sua presença; o homem submete-a a serviço de seus fins, com as modificações que lhe imprime: dominando-a. Reside nisso a diferença essencial e decisiva entre o homem e os outros animais; é o trabalho por sua vez o que determina tal diferença (Vigotski; Luria, 1996, p. 88-89).

Enquanto os seres humanos dominam a natureza, conformando-a para seus fins, graças ao desenvolvimento de sua primordial atividade humana, denominada trabalho, os animais estão completamente presos à própria natureza, Paes (2020, p. 57). Por meio de uma concepção da natureza do trabalho, todas as formas de trabalho são antecedidas por uma complexa atividade mental que o planeja minuciosamente, o que comprova a afirmativa de que o plano das ideias precede a atividade. Mas essa compreensão é fruto de uma concepção a-histórica, pois não foi criada na cabeça do indivíduo, é produto histórico do trabalho. Essa cultura foi passando e se aprimorando de geração em geração através da criação de símbolos e linguagens. Paes (2020, p. 58), ainda esclarece que “o trabalho gerou, paulatinamente, novas formas materiais e culturais de relação com a natureza e com a sociedade e determinou novas necessidades, ideias e sentimentos”. Vejamos:

O desenvolvimento do comportamento do homem é sempre desenvolvimento condicionado primordialmente não pelas leis da evolução biológica, mas pelas leis do desenvolvimento histórico da sociedade. Aperfeiçoar os meios de trabalho e os meios de comportamento sob a forma de linguagem e de outros sistemas de signos, ou seja, de instrumentos auxiliares no processo de dominar o comportamento, ocupa o primeiro lugar, superando o desenvolvimento da mão e do intelecto entregues a si mesmos (Vigotski; Luria, 1996, p. 91).

Para finalizar este ponto da atividade humana e trabalho, utilizaremos as concepções de Paes (2020, p. 58), que afirma que o conjunto genético da humanidade designada trabalho e atividade humana desempenhado pelos indivíduos, é fundamental e decisivo para a produção do comportamento e da psique humana, para os autores da Psicologia Histórico-Cultural. “Por esse motivo, a categoria atividade é central para a apropriação da cultura na escola e na vida”.

### **3.1 Processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem**

Debilitado pela tuberculose, nos seus últimos anos de vida, Vigotski finaliza sua obra mais difundida: *Pensamento e linguagem*, publicada pela primeira vez no Reino Unido e nos EUA, anos de 1950 e 1960, na União Soviética, somente foi publicado novamente após a censura do stalinismo. Obra aclamada por pesquisadores e estudiosos que tratam do assunto, em diferentes partes do mundo, sendo uma das mais importantes do século XX sobre a psicologia do desenvolvimento infantil Burgess (1993). Nos escritos, Vigotski aprofundou e sintetizou várias concepções teóricas e metodológicas que vinham sendo desenvolvidas desde o início de sua concepção científica sobre a Psicologia, aplicando os mesmos fundamentos metodológicos que o consagraram na Psicologia Soviética.

Mais uma vez Paes (2020, p.59) nos esclarece que a busca pelo entendimento da relação entre o pensamento e a linguagem levou Vigotski a formular uma crítica sobre os pensadores da Psicologia que apresentam “uma metodologia na qual as particularidades estudadas, no caso o pensamento, a linguagem e a palavra, eram estudadas isoladamente, levando a uma análise em que os produtos perdiam as propriedades do todo”. Além disso, fez críticas àqueles que executavam suas análises levando em consideração apenas o todo, negligenciando a especificidade das partes.

Esta pode ser qualificada como análise que decompõe em unidades a totalidade complexa. Subentendemos por unidade um produto da análise que, diferente dos elementos, possui todas as propriedades que são inerentes ao todo e, concomitantemente, são partes vivas e indecomponíveis dessa unidade. [...] Acharmos que essa unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra: no seu significado. [...] É justamente no significado que o nó daquilo que chamamos de pensamento verbalizado (Vigotski, 2001c, p. 8-9).

Vigotski (1995) mostra o papel essencial da linguagem no desenvolvimento psicológico, destacando o caráter de mediação e a dimensão simbólica que perpassa todo o processo de elaboração do funcionamento interno. Esse ato requer a apropriação e assimilação da realidade vivida, dessa forma provoca uma reorganização e reestruturação da significação dessa realidade na consciência do sujeito, colaborando para sua individualidade. Portanto, é na linguagem que se constrói os conceitos e os modos de organização do real que medeiam as relações entre os sujeitos e o mundo externo.

Na concepção histórica cultural, a linguagem é idealizada como signo exclusivamente humano que duplica o mundo perceptível, possibilitando ao homem a habilidade de abstração e generalização. É a principal instância na comunicação entre os membros do grupo social, também, é responsável pela formação do pensamento e da

consciência. Através da linguagem, é possível transmitir o conhecimento construído na história sociocultural.

Góes (2000) nos fala da formação do indivíduo em seu trabalho sobre o papel fundamental das relações sociais e ressalta a linguagem como condição essencial nas relações do indivíduo com o grupo social, tendo como função regular as ações e propiciar as condutas de relações humanas.

A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador à relação entre as pessoas. As interações verbais internalizam-se, isto é, são reconstruídas no plano individual, transformando-se em funções psicológicas e criando a base da estrutura social da personalidade. (Góes, 2000, p. 121).

Dessa forma podemos entender que a construção social do indivíduo é uma história das relações com os outros, das transformações do funcionamento psicológico que acontece por meio da linguagem.

Faz-se imprescindível saber que a linguagem é um processo de significação. Por isso Vigotski (1993) chama atenção de seus leitores em relação ao fato de que, desde o nascimento, a criança está inserida num mundo social, cultural e histórico, dessa forma, faz parte de um mundo de significação, onde os outros atribuem desde sua existência significados e interpretações. A criança cresce se relacionando com os outros, com o meio cultural e consigo mesma num processo semiótico possibilitado pela linguagem. Portanto, segundo o autor, “a linguagem é caracterizada como sendo o principal processo de uso de signos culturais construídos socialmente”.

Morato (2001), em seu trabalho, procura trazer para a discussão aspectos da reflexão vigotskiana sobre a linguagem. Partindo dessa visão, a autora acredita que “não há possibilidades integrais de conteúdos cognitivos [...] fora da linguagem, nem possibilidades integrais de linguagem fora dos processos interativos humanos” (Morato, 2001, p.154). Desta forma, é possível declarar que a linguagem penetra todos os processos de relações sociais do ser humano, tendo fundamental relevância no processo de constituição do sujeito, o qual não é apenas comunicação, mas desempenha função organizadora, mediadora, interativa e simbólica, dotada de significação.

Pressupondo que o signo é sempre uma forma de relação social, ou ainda, um meio de influência sobre os outros e depois sobre si mesma, seu significado consiste em que a criança, ao longo de seu desenvolvimento, internaliza formas de comportamento que no princípio os outros aplicavam a ela. A própria criança assimila as formas sociais da conduta e as transfere a si mesmo. Nas palavras de Vigotski, “o significado da palavra existe antes para outros [...]. Todas as formas fundamentais de comunicação verbal do adulto com a criança se transformam

mais tarde em funções psíquicas” (Vigotski, 1995, p. 150). Levando isso em conta, no princípio, as funções mentais superiores evoluem na vida coletiva da criança, ou seja, nas relações sociais, somente depois aparece na sua própria conduta de reflexão.

Tais comprovações levaram Vigotski (2001c apud Paes 20202, p. 65) a constatar que existe um estágio pré-verbal no desenvolvimento da fala da criança e um estágio pré-intelectual na evolução do seu pensamento, e que esses modelos de avanço somente se cruzam num momento posterior, tornando o pensamento verbal e a fala intelectual. O autor define como “linguagem interior” o uso da linguagem como um instrumento capaz de tornar o pensamento ainda mais complexo ou superior. O desenvolvimento da “linguagem interior” ocorre quando a criança domina as estruturas da linguagem que passam a constituir as estruturas básicas do seu próprio pensamento. Já a “linguagem exterior” é a linguagem utilizada diretamente com o objetivo dialógico, de entrar em contato com o outro, para a comunicação externa.

Ainda nas palavras do autor, todas as funções psicológicas superiores surgem em cena duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança, ou seja, primeiramente nas atividades sociais e coletivas como funções intersíquicas e, posteriormente, nas atividades individuais, como funções intrapsíquicas, isto é, como propriedades internas do pensamento. Dessa forma podemos dizer então que as funções mentais superiores são a reconstituição no plano pessoal das funções já existentes no plano social (Dainez, 2009, p. 26).

Portanto, o desenvolvimento em Vigotski se orienta para a conversão das relações sociais em funções psíquicas superiores. “Todas as funções psíquicas superiores são relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (Vigotski, 1995, p.151). assim sendo, significa ressaltar que não se trata de uma mera passagem de planos de funcionamento, ou seja, do externo para o interno, pois a internalização envolve mudança e transformação que decorrem segundo o modelo pelo qual o sujeito significa os eventos que vivencia a cada instante de sua história.

Smolka (2000 *apud* Dainez 2009, p.26), fundamentada em Vigotski, entende o conceito de internalização referente ao processo de desenvolvimento humano como incorporação das práticas sociais e da cultura, apropriação das experiências e atividades do meio social e como domínio dos modos socioculturais de pensar, de se relacionar com os outros e consigo mesmo. Assim, compreendemos a

[...] internalização, como construto psicológico, supõe algo ‘lá fora’ – cultura, práticas sociais, material semiótico – a ser tomado, assumido pelo indivíduo. A realidade, a concretude, a objetividade ou a estabilidade de tais materiais e práticas lhes dão as características de produtos culturais. (SMOLKA, 2000, p.28).

Dainez (2009, p. 26) destaca que o “[...] desenvolvimento humano aponta para a individualização das funções sociais, ou seja, a transformação destas em funções psicológicas individuais.”, compreende que o processo de individuação acontece a partir das relações sociais, ou ainda, a pessoa desenvolve sua peculiaridade de acordo com as formas significativas que traz para o seu “eu” de situações sociais. São as estabelecidas e diversas relações e interações que determinamos com o meio social que proporcionam a formação de sujeitos únicos e singulares, pois as relações e suas significações nunca são as mesmas para todos os indivíduos.

Apresentaremos um exemplo colocado pela autora muito utilizado e encontrado na obra de Vigotski sobre o processo de internalização, ou seja, o jogo de atribuição de sentidos pelo outro que permite ao indivíduo se envolver no campo da significação, é a história do gesto de apontar.

No início, o gesto de indicar não passa de uma movimentação de captura mal sucedido de orientar o objeto, ou seja, o bebê busca agarrar um objeto fora de seu alcance e estende suas mãos em direção a este, mas não o alcança, seus braços penduram no ar e os dedos fazem gestos indicativos. Deste modo aparece, pela primeira vez, o gesto indicativo que trata de um movimento em si, isto é, um ato físico presente somente no interior do indivíduo. A mãe ajuda o filho ao interpretar seu gesto como uma sugestão, a situação muda totalmente, pois agora tem significado para o outro. O movimento indicativo se converte em gesto para outros. Portanto, é o outro que percebe o primeiro sentido ao movimento fracassado da criança. Dessa maneira, o mediador entre o indivíduo e o outro é a significação que este outro atribui à ação do sujeito. Depois, a criança faz relação do seu movimento sem sucesso com toda a situação objetiva e daí então começa a considerar seu movimento como uma indicação, configurando um movimento para si, apropriado pelo indivíduo. O movimento se transforma em gesto, cujo significado agora é afetar o outro (mãe) e não mais o objeto diretamente.

Os mecanismos empregados pelo outro para regular a ação do sujeito e os meios empregados pelo próprio sujeito para regular a ação do outro são transformados em vias para o sujeito regular a própria ação. Portanto, podemos constatar que é o outro capaz de proporcionar ao bebê diversos modos de agir e interagir sobre e com o mundo, dando significado o e apropriando dos sentidos colocados na dinâmica interativa.

Colocando essa mesma situação da história do gesto de apontar para a interação educador educando, Góes (2007 *apud* Dainez 2009, p.27) afirma que se o educador não agir de maneira a atrair o educando para o campo dos significados não há uma possibilidade de construção de um funcionamento psíquico de ordem superior. “Assim, as funções mentais

superiores são relações interiorizadas de ordem social capaz de estruturar culturalmente a personalidade do homem” (Dainez, 2009, p. 27).

O processo de desenvolvimento do pensamento a partir da palavra, é considerado como elemento central para Vigotski (2001c), para Paes (2020), ele analisou como se dá a passagem dos conceitos não conscientizados e espontâneos para os conscientes e que podem ser usados arbitrariamente. Diante disso, “passou a utilizar o conceito como elemento essencial no processo de compreensão da apropriação do conhecimento pelo pensamento” (Paes, 2020, p.68). Compreendeu a movimentação dos conceitos no desenvolvimento de aprendizagem que se dá da atividade externo para a apropriação interna e tem sua fundamentação nos significados mais elementares das palavras, avançando no sentido do desenvolvimento de formas superiores de pensamento. Verifiquemos nas palavras de Vigotski:

O caminho entre o primeiro momento em que a criança trava conhecimento com o novo conceito se tornam propriedade da criança é um complexo processo psicológico interior, que envolve a compreensão da nova palavra que se desenvolve gradualmente a partir de uma noção vaga, a sua aplicação propriamente dita pela criança e sua efetiva assimilação apenas como elo conclusivo. (Vigotski, 2001c, p. 250).

Vigotski, através de sua pesquisa experimental e crítica, aprofunda a compreensão sobre a existência de dois tipos essenciais de conceitos: os “conceitos espontâneos” e os “conceitos científicos”. O conceito espontâneo tem sua origem nas relações cotidianas, que não são mediadas por um processo explicativo de causalidade e relação, em que as palavras têm significado apenas de um objeto ou uma ação antecipada diretamente pela experiência vital da criança. A utilização automática das palavras relacionadas ao seu significado claro e evidente, sem uma tomada de consciência sobre esse processo, é o que Vigotski (2001c, p. 293) chama de pensamento espontâneo.

Para o autor conceito científico infere uma compreensão intelectual de uma determinada questão. Tem como conceito a tomada de consciência sobre um objeto referido, levando-se em conta o que causou e sua relação constituinte com outros objetos, e por isso é chamada de superior. Paes (2020, p. 69), amparando-se em uma frase de Marx (2017), aponta um subsídio para explicar o conceito científico: “[...] se a forma da manifestação e a essência das coisas coincidissem imediatamente, toda ciência seria desnecessária”. Portanto, temos que a aparência não é a essência, dessa forma esta necessita de uma explicação racional como forma de existência.

Para explicar a evolução do pensamento mediante os significados dos conceitos e a sua organização em sistemas de generalizações, desde sua gênese até o seu produto, Vigotski

ênfatiza que a linguagem é a própria realização do pensamento. Os conceitos científicos e espontâneos e seus sistemas de generalização desenvolvem-se na relação dialética que segue a determinada lei de evolução, fundamentando a sua concepção sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem, (Paes, 2020, p.73). “A consciência do funcionamento do desenvolvimento do pensamento e da linguagem vai fundamentar uma compreensão também sobre a aprendizagem e, por decorrência, do ensino”.

### **3.2 Perspectiva histórico-cultural: ensino e aprendizagem**

Na perspectiva histórico-cultural a aprendizagem é fundamentalmente social e mediada, pois pressupõe o outro para interagir e significar os acontecimentos. Por meio das ações mediadas da criança com o outro, com os signos e instrumentos, a mesma apreende e toma para si os saberes e valores culturais. Para ocorrer aprendizagem é imprescindível apropriar-se dos signos que fazem parte da ordem do simbólico. A aprendizagem estimula vários processos internos capazes de agir quando a criança se relaciona com o outro num ambiente social e culturalmente mediado.

Vigotski (1993, 1995, 2003, 2006 *apud* Dainez 2009, p. 19) toma como início o fato de que a aprendizagem se inicia antes da aprendizagem escolar, isto é, toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história. Bem antes mesmo de adentrar na escola, a criança já tem relações com experiências cotidianas vivenciadas nas suas práticas sociais, o que Vigotski denominou de aprendizagem de “conceitos cotidianos”. Dessa forma, a criança já tem conhecimentos prévios vividos nos espaços sociais que fazem parte do seu desenvolvimento pré-escolar, e é a partir desses que vai desenvolvendo os conhecimentos escolares, ou seja, os “conceitos científicos”. Para isso, a escola precisa favorecer oportunidades para a criança assimilar o conhecimento desenvolvido pela cultura de um modo sistematizado.

Com base em Vigotski, podemos afirmar que o conhecimento não se inicia na idade escolar. Aprendizagem e desenvolvimento em sua relação estão operando desde os primeiros dias de vida da criança. Devido o aprendizado começar bem antes de a criança iniciar a escolarização, o autor declara que qualquer condição de aprendizagem tem uma história que precisa ser narrada no processo de ensino. Estimulando esse raciocínio, temos que considerar que a aprendizagem escolar proporciona algo novo no curso da evolução da criança, incorpora novos elementos que geram novos conhecimentos.

Mais uma vez, Dainez (2009, p. 20) esclarece que a concepção aqui adotada trata essa relação entre aprendizado e desenvolvimento partindo da noção de Zona do

Desenvolvimento Proximal (ZDP). Esta ideia é delineada por duas fases de desenvolvimento, sendo que a primeira é chamada de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de evolução das funções mentais superiores que se formam a partir de ciclos já completados pela criança indicando a capacidade mental, aquilo que a criança já consegue fazer sem precisar da ajuda do outro, faz por si mesma. O segundo nível, denominado como zona de desenvolvimento potencial, é quando a criança ainda precisa de auxílio, ou seja, da ajuda do outro mais capaz para resolver determinado problema. Desta maneira, para Vigotski o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal concorda com o papel fundamental da mediação social para o desenvolvimento do sujeito, uma vez que na relação interpessoal a criança adquire conhecimentos que por si só não se consolidam sem a ajuda externa.

Desta maneira, o autor declara que aquilo que hoje é Zona de Desenvolvimento Proximal (o fazer com ajuda) será o nível de desenvolvimento real (o fazer sozinha) amanhã. A expressão “amanhã” deve ser entendida como futuro, mas não em uma ação imediata e nem como uma reação automática, uma vez que o processo de desenvolvimento é dialético e dinâmico, caracterizado por momentos de crise, superação, evolução, involução e, sobretudo, revolução. (Dainez, 2009).

Com bases nos pressupostos de Vigotski, Freitas (2001, 2002 *apud* Dainez 2009, p. 20), em sua análise sobre um garoto com desenvolvimento atípico em relação à linguagem e cognição, discutiu o conceito de zona de desenvolvimento proximal no contexto educacional. Essa pesquisadora mostrou o fato de que o desenvolvimento é exigido e estimulado pelo aprendizado. Entretanto, o aprendizado é dependente das condições exigidas pelo desenvolvimento. Esse mecanismo exige a interdependência desses processos. O desenvolvimento mental resulta do aprendizado, existindo um ciclo aleatório e uma relação de interdependência entre ambos, pelo qual a criança em contato com seus pares e com o social, “faz num primeiro momento com a ajuda do outro o que depois fará sozinha”. Tomando esse referencial, Freitas (2002 *apud* Dainez 2009, p. 21) investiga o desenvolvimento por meio da observação dos movimentos do sujeito e do outro, observando as adequações das interposições subentendidas ou da peculiaridade das ações do outro. Argumenta sobre a posição teórica concedida ao outro e expõe como alguém mais qualificado gera o desenvolvimento na medida de sua ação. Desse modo, ressalta a relevância do desempenho do outro no e para o processo de desenvolvimento dos sujeitos.

No entanto, esclarece que esta ação nem sempre é pacífica. Ocasionalmente, o que se nota, são confrontos na relação resultantes de uma má qualidade das interações sociais que

não proporcionam a aprendizagem sustentar os processos internos de desenvolvimento. Nas palavras da autora:

[...] nem sempre, os modos de assistência do adulto produzem ganhos nos modos de ação da criança. Além disso, constatar a ocorrência ou não de transformações nas capacidades como reflexo de interação eficaz ou ineficaz nos conduz a uma noção circular pouco útil: se o sujeito aprendeu dizemos que o outro atuou na ZDP; se não aprendeu, a atuação foi inócua (ou, em alguns casos, prejudicial). (Freitas, 2002, p. 123).

A autora destaca ainda que “os efeitos dessa atuação como possibilidade de criar ou avançar na ZDP do sujeito nem sempre ocorre de maneira especular e temporalmente próxima” (Freitas, 2002, p.123). A influência pode causar impactos imediatos ou não. Portanto, fazer julgamentos aos modos de mediação em períodos específicos não nos concede configurar o desenvolvimento das funções emergentes. O que podemos falar em relação ao desenvolvimento é que este é um processo impregnado pelas relações presentes entre educadores e sujeitos, tais interações são embasadas nas dimensões simbólicas do funcionamento humano. Portanto, para Dainez (2009, p. 21), “é preciso ter uma compreensão de desenvolvimento a partir de um processo dinâmico de aprendizagem, caracterizado por idas e vindas, elaborações e reelaborações”.

Outro ponto relevante destacado por Vigotski é quando o aprendizado é direcionado para as etapas de desenvolvimento que já foram alcançadas pelas crianças, deste modo o trabalho educativo é improdutivo na perspectiva do desenvolvimento global da criança. Dainez (2009) complementa que a noção de Zona de Desenvolvimento Proximal proporciona que o bom conhecimento é aquele que se antecede ao desenvolvimento. Segundo o autor,

[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (...) todo o processo de aprendizagem é uma fonte de desenvolvimento que ativa numerosos processos, que não poderiam desenvolver-se por si mesmos sem a aprendizagem. (Vigotski, 2006, p. 115).

Consequentemente, a aprendizagem estimula o processo de desenvolvimento, que por sua vez impulsiona processos internos, demonstrados a partir da interação da criança com o outro presente na prática sociocultural e, tais processos, quando interiorizados, tornam-se conquistas independentes da criança. Para o autor “[...] o processo de desenvolvimento não

coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem, que cria a área de desenvolvimento potencial” (Vigotski, 2006, p. 116). Se o desenvolvimento correspondesse por inteiro com o da aprendizagem, cada etapa desta última teria igual importância para o desenvolvimento. Porém aprendizado e desenvolvimento não condizem diretamente, mas são processos que se encontram (se acham) em interações múltiplas complexas.

Portanto, procurando desprender-se de um “cativeiro biológico”, defendendo uma psicologia mais humana e histórica, Vigotski (1995, 1997, 2000) confirma em seus estudos relevante a significação à palavra social no processo de desenvolvimento humano. Dainez (2009, p. 22) nos evidencia no sentido geral do termo, “o autor designa que todo cultural é social, mas nem todo social é cultural”. Significa falar que “a cultura faz parte do social, é um produto da vida e da atividade social do homem, intrinsecamente ligada ao desenvolvimento humano”.

Em seu texto “O social e o cultural na obra de Vigotski”, Pino (2000 *apud* Dainez 2009, p. 22) apreende como referencial o Manuscrito de 1929 para contestar as duas categorias essenciais da obra do autor: o social e o cultural. Ressalta a necessidade de apreender a maneira como “o social se torna cultural, uma vez que a vivência social humana pressupõe a passagem da ordem natural/biológica, para a ordem cultural, construída pelo homem”.

A diferenciação dos dois planos de desenvolvimento da conduta, o natural e o cultural, as funções elementares e as funções superiores, são pontos de partida nas suas reflexões sobre educação para a formulação da Teoria Histórico-Cultural. O professor para ofertar aprendizado necessita compreender que com o engajamento na cultura a criança não só conquista e entende algo do exterior, mas também reformula toda a sua conduta natural e recria de um modo novo todo o curso de desenvolvimento. Dainez (2009, p.23), nos avisa que a partir dessa ótica, “a teoria da educação tem seu caráter modificado”. Se anteriormente seu caráter consentia falar em cooperação, no qual instruíam a criança a dar passos lentos num caminho completo e permanente, com a teoria de Vigotski “falaremos em rupturas e lutas, ou seja, aquela que ensina a criança a saltar nos processos de aprendizado – desenvolvimento”.

A proposição intelectual de Vigotski, a qual tem como objetivo:

[...] é o estudo da relação genética entre os processos individuais e sociais, é baseada no princípio da inter-relação entre a vida psíquica, o contexto histórico/social e as condições concretas de inserção cultural/simbólica. É por meio da experiência social que o homem significa a si próprio e o mundo em que faz parte, sendo que sua compreensão da realidade e seus modos de agir são mediados pelo outro, por signos

e instrumentos, ou seja, o homem é constituído enquanto tal pela mediação semiótica. (Dainez, 2009, p. 24).

Desta forma, é a partir das circunstâncias reais de vida e dos diversos ambientes de relações sociais que a consciência de nossa individualidade se estrutura e se constitui, assim é desenvolvida a subjetividade do indivíduo. “A estrutura e as formações da atividade psíquica realizam-se no processo do desenvolvimento social da criança em colaboração com o meio sociocultural com o qual ela se relaciona”. (Dainez, 2009, p.24). Esta movimentação dialética resulta na elaboração das formas sociais de conduta, ou melhor, no desenvolvimento das funções psíquicas superiores.

Finalizando, as elaborações divulgadas por Vigotski em sua época relacionadas aos processos de aprendizado, nos possibilitam entender que o indivíduo só irá aprender se as experiências sociais forem possibilitadas de maneira significativa, ou seja, se a dinâmica da vida social proporcionar possibilidades, oportunidades e desafios. Outrossim, deve-se ressaltar a importância do outro no processo de aprendizado do aluno, pois aprendemos a ser homens por intermédio de outros homens através da mediação semiótica que proporciona a interação da criança com o mundo. Como todos nós, os alunos necessitam das palavras do outro, das instruções dos outros, do auxílio e do modelo do outro, das estratégias dos outros, para se tornarem sujeitos culturais. Em outras palavras, o curso do desenvolvimento está em significar o que é simbólico. “Os significados vão sendo construídos por meio da mediação semiótica – mediação simbólica – nas relações com as pessoas, por meio da linguagem e de suas mais diversas expressões”. (Dainez, 2009, p.28). É por meio desse processo que o outro/educador é capaz de intervir de modo a impulsionar os processos compensatórios, que serão amplamente apresentados e analisados no próximo capítulo.

Da mesma forma podemos falar sobre as crianças com necessidades educativas especiais, pois como estudamos, não há delimitações definidas no processo de desenvolvimento, o que há são possibilidades implícitas a deficiência orgânica que a partir das experiências sociais significativas podem ser superadas.

Os ideários analisados sobre a interação sujeito-meio/outro e o desenvolvimento cultural fundamentam o estudo de processos de crianças com deficiência que afetam o funcionamento humano. Discutiremos minuciosamente também no próximo capítulo, do qual ampliaremos nossas discussões acerca dos questionamentos levantadas por Vigotski (1997,1989) na sua Obra Defectologia, sobre a relevância dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança com deficiência, uma vez que essa deficiência pode ser compensada por meio da significação cultural do outro e do meio.

#### 4 VIGOTSKI E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA CRÍTICA ÀS PEDAGOGIAS DOMINANTES

As condições sociais em que deve se enraizar a criança constituem, por um lado, toda a esfera de sua inadaptação do qual são derivadas as forças criativas de seu desenvolvimento; a existência de obstáculos que impulsionam a criança para o desenvolvimento se enraiza nas condições do meio social ao qual ela *deve* incorporar-se” (Prestes & Tunes, 2021, p. 98).

Nesta seção, tratamos inicialmente do conceito de Defectologia e da Compensação. Depois fizemos um estudo de forma breve do que consiste à Educação Inclusiva dentro desse contexto de pedagogias dominantes. Analisamos documentos, leis e diretrizes internacionais e nacionais que norteiam a Educação Inclusiva. E por fim, fizemos um diálogo com a ideia de Compensação e a Educação Inclusiva como alternativas para as pedagogias dominantes no processo inclusivo nacional.

Afinal o que é Defectologia e Compensação? Fazendo uma pesquisa rápida na internet temos que Defectologia é “o campo de estudos que investiga a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência”, já Compensação é uma estratégia metodológica de recursos alternativos. Vigotski considerava que a tipologia do defeito era um fenômeno social, não biológico. Ele acreditava que a compensação social, por meio de meios culturais adequados, era a principal via para compensar o defeito orgânico. Para Vigotski, a escola deveria organizar as adaptações necessárias para incluir o aluno, e o professor deveria mediar o processo de aprendizagem.

Estudar a abordagem teórica de Lev Vigotski nos leva aos princípios da Defectologia, ou seja, do campo de estudos que tratam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas que possuem uma deficiência, seja de natureza sensorial (visual, auditiva e surdocegueira), física, intelectual, psicossocial ou múltiplas. Levando em consideração as concepções passadas deste campo, os estudos de Vigotski provocaram uma revolução nos conceitos relacionados à educação especial vigentes em meados do século XX e que pertenciam à defectologia antiga, na qual a deficiência estava baseada em uma visão negativa de menos valia. Por isso, as pessoas eram segregadas na sociedade, deveriam ser submetidas a testes para medir a sua inteligência sob um enfoque quantitativo e não eram consideradas como capazes de aprender, de interagir socialmente e de se desenvolver Vigotski, (1983). Portanto, Vigotski dedicou-se a demonstrar que esta visão precisava ser excluída da escola de maneira urgente, contribuindo significativamente para a modificação dos estudos anteriores a partir de seus próprios estudos, que têm como foco o desenvolvimento das

potencialidades de aprendizagem e a necessidade de elevar o ensino da criança com deficiência ao processo de educação social. Estes estudos foram concentrados na sua obra “Fundamentos de Defectologia”, escrita provavelmente entre os anos de 1921 e 1930, sendo publicada pela primeira vez somente em 1983 (Coelho,2018). No entanto, os conceitos abordados dentro desta obra ainda podem servir como uma referência para o ensino destes estudantes por transmitirem uma visão positiva de deficiência, a qual não é definida como um impedimento para a aprendizagem, mas sim como um estímulo.

Como vimos no tópico anterior deste texto, Vigotski provocou uma importante revolução nos rumos da defectologia no século passado, uma vez que trouxe uma nova perspectiva sobre o estudo, a educação e o desenvolvimento das pessoas que apresentam deficiência e as definiu como seres humanos com possibilidades de aprendizagem. Esta visão positiva acerca das pessoas com deficiência se deve especialmente à compensação social. De acordo com Vigotski (1983), a insuficiência orgânica desempenha um duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade da criança. Assim, se por um lado, a deficiência debilita o desenvolvimento, por outro, exatamente por criar dificuldades, ela também estimula o organismo a elaborar uma compensação, isto é, os mecanismos necessários para superar as limitações. A compensação, também conhecida como plasticidade, é denominada por Zapparoli (2014 *apud*. Dainez, 2017, p. 7) como a capacidade do organismo para se reorganizar e transformar um órgão debilitado. Assim sendo, diante de uma deficiência, o sistema nervoso e o aparelho psíquico entram em cena para compensar a função que foi prejudicada, criando uma superestrutura psicológica. Em outras palavras, a deficiência funciona como um estímulo para a sua compensação, pois desafia o organismo a redobrar a sua atividade e o desenvolvimento de outras funções, levando à superação das dificuldades. Nesse sentido, a limitação enfraquece o organismo em um primeiro momento, mas depois converte-se em uma fonte de desenvolvimento. Sobre isso, Costa (2006), conclui que, se existem problemas, existem também possibilidades para se desenvolver. O desenvolvimento debilitado pela deficiência conduz a um processo de criação ou recriação da personalidade da criança, no qual todas as funções de adaptação são reorganizadas, de modo a formar novos processos e a abrir novos caminhos de desenvolvimento, ou seja, ocorre a nivelção, a substituição e a superestrutura psicológica dos órgãos acometidos pela deficiência no desenvolvimento da criança, Vigotski (1983). A atuação do sistema nervoso e do aparato psíquico do homem é fundamental neste processo. No entanto, tendo como fundamento os princípios da Psicologia Histórico-Cultural, que parte do pressuposto de que a cultura é um produto da vida em sociedade e da atividade social do homem, Vigotski (1983) acreditava que a compensação de uma deficiência ocorre

principalmente a partir do acesso ao meio social e cultural e somente depois por meio do sistema nervoso central.

Antes de falarmos sobre os “Documentos, leis e diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva”, traçamos um breve relato sobre a Educação Inclusiva no Brasil.

Para pensarmos a atual Política de Educação Especial proposta para os sistemas de ensino no Brasil, faz-se necessário voltarmos ao passado e refletirmos sobre a institucionalização da Educação Especial como modalidade de ensino. Na história das pessoas com deficiência, esta é “constituída de maus-tratos, superstições, exclusões e de atitudes segregadoras” (Figueiredo, 2010, p.25). Conforme Mazzotta (2005), temos como primeiras iniciativas oficiais para atender alunos com deficiência no Brasil no final do século XIX, a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857. Depois desse feito, tivemos que aguardar o ano de 1973, até a ocorrência de outro fato relevante na educação de alunos com deficiência no Brasil: a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), um marco decisório e político nesse campo.

A partir do CENESP inaugurou-se uma política educacional de forma sistêmica para a Educação Especial. Esse órgão ficou responsável pela INTEGRAÇÃO dos alunos, pela promoção de projetos e formação de professores, permanecendo em vigor por aproximadamente 30 anos. Adiante, detalharemos esse período com mais esmero. A introdução de novas demandas políticas, sociais e educacionais ocasionou a construção de uma nova concepção inclusiva para a educação. “Assim, no início da década de 1990, o movimento em prol da Educação Inclusiva, iniciado nos anos 1980 na Educação Básica, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional” (Figueiredo, 2010, p. 29) e a Educação Especial passa a estabelecer uma educação com bases teóricas inclusivistas, ou seja, a escola inclusiva visa ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na classe comum.

Dessa forma, a Educação Especial passa a ressignificar o seu papel de atuação, estabelecendo um trabalho em parceria com o ensino regular no apoio especializado às escolas, aos docentes e às famílias, isso é, passa a ser um braço da educação regular, apoiando as escolas e os professores no processo de inclusão escolar de seus alunos.

Contudo, temos que pensar a Educação Inclusiva desde os marcos internacionais ao Plano Nacional de Educação de 2014. Pensar a política de Educação Especial implantada nos sistemas de ensino do nosso país nos faz refletir que, em nenhum outro momento da história da educação, essa modalidade esteve tão presente nas rodas de discussões políticas educacionais da sociedade. Atualmente, o discurso da educação tem como foco a inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na

escola regular, e é possível encontrar uma ampla legislação que estabelece os direitos, deveres, metas e ações com o objetivo de promover essa inclusão. Esses documentos propõem que a escola desenvolva as potencialidades e trabalhe as necessidades dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Dessa forma, destacamos como marco internacional para as discussões e reflexões sobre a implantação da política pública de educação inclusiva, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, realizada em Jomtien, Tailândia, no ano de 1990; A Declaração e o Programa de Ação de Viena ou Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada em 1993, considerada um marco na história para as pessoas com deficiência, pois tenta direcionar suas diretrizes para a inclusão de todos; A Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas: acesso e qualidade, que culmina com a Declaração de Salamanca (1994), na qual o país se compromete em instituir uma educação que atenda a todos, independente de suas necessidades, sendo que esse último – Declaração de Salamanca - é considerado um marco da Educação Inclusiva, devido a sua divulgação no setor educacional. A Declaração de Guatemala (1999), por sua vez, é considerada a Gênese da Educação Inclusiva. E, mais recentemente, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, foi aprovada pela ONU (Organização das Nações Unidas) em 2006 e ratificada pelo Brasil em 2008, entre outros.

Tais documentos foram e são utilizados como referência para a elaboração e implantação de políticas públicas para a Educação Especial, o que ocasionou a elaboração e a homologação de inúmeros decretos, portarias, resoluções e leis, ou seja, uma vasta legislação para efetivar os princípios inclusivos divulgados mundialmente. Citaremos alguns a nível nacional, que aprofundaremos mais adiante, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008; a Resolução 04/2009 que define diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE); a Resolução 04/2010, que define diretrizes curriculares nacionais; o Plano Nacional de Educação (PNE); e a Lei nº 13.146 de 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência - LBI). Todos esses documentos serão detalhados em seguida.

Assim, temos uma ampla legislação que orienta e norteia nossas ações para desenvolver sistemas inclusivos de educação. Sabemos que uma Educação Inclusiva não é constituída somente pela força de legislações, mas, se corretamente estabelecidas, as mesmas nos ajudam a entender o caminho que devemos percorrer, e isso já é um direito garantido para promover uma educação para todos. Como nos reafirma Laplane (2007, p. 17):

[...] os valores e princípios da educação inclusiva são capazes de promover instituições mais justas do que aquelas que fundamentam a segregação. Compreendo que o discurso em defesa da inclusão constituiu-se historicamente oposto ao da segregação e, nesse contexto, reconheço a importância de destacar as vantagens da educação inclusiva.

As reflexões apontadas nos impelem a refletir sobre os avanços históricos, políticos e legais da Educação Inclusiva como forma potente capaz de impulsionar as políticas de direitos humanos, especialmente aquelas relacionadas às pessoas com deficiência. Vejamos o que nos falam Gomes *et.al.* (2024, p. 09):

No século XXI, o Brasil inicia a abordagem de temas contemporâneos, até pouco tempo, discutidos de modo incipiente pelos grupos que sistematizam o ordenamento jurídico nacional e as políticas públicas de educação escolar, tais como: educação de qualidade para todos, inclusão dos estudantes com deficiência na educação básica e no ensino superior, educação para diversidade, respeito aos estilos de aprendizagem, entre outros.

Por fim, intencionamos contribuir para repensar papéis segregadores e reprodutores das desigualdades sociais, padronizadores e excludentes e que avancem na busca de maior igualdade social em direção a uma sociedade igualitária e que tenha como bandeira o respeito e a celebração das diferenças e das diversidades humanas.

Chegamos enfim ao último item que nos propomos a discutir: “Compensação em Vigotski e Educação Inclusiva”. Aqui apresentamos para o debate a teoria da Compensação defendida por Vigotski refletida no modelo de Educação Inclusiva que temos hoje, suas convergências e divergências.

Portanto, diante da proposta de Educação Inclusiva, pelo prisma da perspectiva histórico-cultural, as condições de escolarização na tensão com as possibilidades de desenvolvimento demandam atenção, objetivando, assim, abrir horizontes a respeito da educação escolar da criança com deficiência, propostas nas leis e documentos.

Partindo deste ponto de vista, em que o desenvolvimento se entretetece com a educação, compreendemos a deficiência como condição humana, o que implica problematizar a forma como o meio social está estruturado, organizado, projetado para receber e lidar com as especificidades das condições orgânicas.

A tensão posta entre o padrão de desenvolvimento desejado pelos preceitos de uma dada sociedade, a especificidade da condição orgânica e a heterogeneidade das formas de constituição da organização e do funcionamento psicológico era uma preocupação expressa e enfatizada por Vigotski (1997) já no final do século XIX e início do século XX, e se intensifica nos dias atuais.

Em tempos de disseminação e adoção da proposta de Educação Inclusiva, nas palavras de Evans (1994), de acordo com Dainez (2017), as ideias de Vigotski têm fornecido uma base para problematizar aspectos relativos ao ensino e à prática da Educação Especial, sobretudo no que se refere à elaboração de currículos, de habilidades e estratégias pedagógicas no contexto escola regular.

No mesmo sentido, Bottcher e Dammeyer (2012 *apud* Dainez 2017, p.03) adensam a compreensão da deficiência como uma incongruência entre a estrutura psicológica do indivíduo e a estrutura das formas culturais. Aponta que a escola regular, assim como as demais instituições sociais, está, antes de tudo adaptada para um determinado padrão esperado de constituição psicofísica do indivíduo. A pesquisa de McDermott (2002) segundo Dainez (2017), baseada nos pressupostos históricos e culturais, vai ao encontro desse posicionamento quando realça a tensão vivida por crianças com deficiência que apresentam diferentes ritmos e tempos de desenvolvimento em uma escola que não está organizada para lidar com a diversidade do funcionamento psicológico humano. Isso denota mecanismos de exclusão profunda no interior dessa instituição que reflete a organização da sociedade pautada em mecanismos de categorização e seleção, impedindo possibilidades futuras de participação efetiva dessas pessoas nas práticas sociais.

Diante disso, Dainez apoiada em Rodina (2006), afirma a importância de a Educação Especial escolar implementar uma “abordagem diferencial positiva”, isto é, organizar um ambiente educacional com base na positividade do desenvolvimento, fornecendo condições adequadas à inserção das pessoas com deficiência nas experiências socioculturais inerentes à humanidade.

Para concluirmos essa primeira visão geral, utilizaremos as palavras de Dainez (2017, p 03):

Tendo em vista a dinâmica déficit-novas possibilidades, é possível conjecturar sobre como o desenvolvimento atípico pode deslocar a ideia de um tipo biológico estável de homem e desconcertar a forma como as informações e práticas estão projetadas e organizadas; impactando na produção social de expectativas e objetivos em relação à participação do indivíduo nas atividades humanas. Explicita-se, com essa discussão, a variedade de caminhos que podem ser construídos e oferecidos socialmente com ênfase no desenvolvimento cultural da personalidade.

Para compreendermos essas determinações postas atualmente analisamos o contexto dessa modalidade no Brasil.

#### **4.1 Inclusão: uma análise histórica das pedagogias dominantes.**

Como já foi anunciado desde a introdução, não pretendemos demonstrar uma análise das pedagogias dominantes, muito menos dar conta da totalidade desse campo de estudos. Assim, a nossa pretensão nada mais é do que refletirmos um pouco sobre como essas teorias estão vinculadas aos sistemas de ensino e de como elas servem de aparatos a serviço da manutenção do sistema capitalista. Nosso objetivo é apenas utilizar exemplos de algumas práticas com as quais tivemos contato durante nossa formação acadêmica, profissional e pessoal.

Simplesmente a vida com todas as suas correntezas e pedras do caminho foi proporcionando situações relatadas, com objetivo de utilizar o pensamento de Vigotski como uma ferramenta que produz um novo entendimento sobre o que é e o que deveria ser o ensino, a escola e a sociedade emancipada.

No princípio da história, muitos povos originários mantinham uma cultura na qual todos os pertencentes ao mesmo povo sentiam-se parte da comunidade em posição de igualdade, sem que houvesse um grupo que dominasse, que explorasse os demais (Ponce, 1986; Engels, 2012). A exploração e dominação não são da natureza do ser humano, mas resultados de determinado desenvolvimento histórico e social. Quando colocamos essa informação, temos a clareza de que essa posição de igualdade se estende pra todos os membros da comunidade sem distinção entre gênero e ou faixa etária, por tanto, também as crianças, independente de sua situação, faziam parte da sociedade em que estavam inseridas.

Na antiguidade os impérios eram sustentados pelo trabalho quase sempre exercido por escravos, provenientes das guerras. Além da força bélica, também se fazia necessário um controle ideológico que mantivesse uma imensa multidão sob controle, na maioria das vezes, maior do que o povo dominante, sendo necessário o uso da força somente em momentos de desobediência e conflito. Não era de se esperar que em condições tão desfavoráveis se rebelassem contra seus senhores? Mas o que acontecia era justamente o contrário. Um complexo sistema ideológico produzido pela classe que dominava e detinham os meios de produção e eram culturalmente mais desenvolvidos não somente dominavam, mas mantinham o povo escravo dócil e fiel àquele que o escravizava. O trabalho escravo produzia a riqueza econômica desses impérios. Em algumas cidades esse quantitativo chegava a 80% da população. As mulheres não faziam parte desse quantitativo dominador oficial, já que somente os homens adultos eram considerados cidadãos, mas elas, sim, eram escravas dos que as tratavam como dominadas e exploradas como coisas. As crianças tinham tratamento que variava muito conforme a época, a condição social e o lugar, mas geralmente elas eram vistas

como adultos em miniatura, sem autonomia ou direitos específicos. Havia pouca ênfase no conceito moderno de infância e, frequentemente, bebês com deformidades ou que não eram reconhecidos pelos pais eram abandonados ou sacrificados. Crianças da elite recebiam cuidados diferenciados, mas muitas, especialmente as mais pobres ou escravizadas, eram destinadas ao trabalho e à economia familiar desde cedo. A criança era vista mais como um futuro adulto útil para a sociedade e a família.

Na idade média com trabalho sérvio, não houve muitas mudanças, pois muitos viviam em situação de sobrevivência e saúde pior que no sistema de escravidão. Por quase mil anos, na Europa, os servos plantavam e trabalhavam para sustentar o luxo da nobreza. A maioria das crianças que nasciam na servidão não chegavam a 1 (um) ano de idade, a comida era escassa e elas trabalhavam desde que aprendiam a andar, (Duby, 2009). Eram vistas como adultos em miniatura, não muito diferente do que acontecia anteriormente.

Os nobres comiam muito bem, o que os servos produziam, eram bem cuidados e treinavam desde pequenos, por isso se acreditava que eram de uma raça superior, pois eram mais fortes e inteligentes. Também eram instruídos para manter os servos em condições subumanas. Nesse período a igreja desempenha importante papel para criar e assegurar uma cultura e educar para que o povo não compreendesse sua condição de explorado. Os servos acreditavam que os nobres eram de uma raça superior, pois eram grandes e fortes. Os nobres tinham convicção de que eram seres naturalmente superiores e desumanizavam os servos, que eram compreendidos e tratados não como humanos, mas como objetos de produção. (Hubermann, 1964). Os nobres tinham convicção de que eram seres naturalmente superiores e desumanizavam os servos, que eram compreendidos e tratados não como humanos, mas como objetos de submissão e parte da produção.

Compreendemos que a lógica do sistema dominante que empodera os ricos para a superexploração da maioria empobrecida, resulta do desenvolvimento histórico da dominação e não nasce na individualidade. Existe um conflito histórico permanente entre forças sociais que querem explorar a maioria, dominando o conjunto da população para se manterem numa situação de superioridade material e cultural e os que defendem a humanização e a emancipação humana. Para (Vigotski, 2001), o psiquismo e o desenvolvimento são históricos, não nascem na individualidade, mas reproduzem interesses históricos conflitantes, ora dominantes, ora libertadores.

Para que essa imensa maioria seja controlada, trabalhando para outros que a dominam, é necessário que o sistema dominante produza uma cultura que esconda o processo de dominação a que Marx (Engels, 2007) chamou de ideologia dominante: um complexo

sistema de ideias que impede a humanidade de compreender a realidade social. As pedagogias dominantes são aquelas que, direta ou indiretamente, estão a serviço da dominação da maioria pela minoria que a explora. O povo, abandonado à própria sorte, consome esse veneno ideológico e, o pior, identifica-se com seus algozes.

Por isso a produção de uma nova ordem, identificada com a emancipação humana, é urgente. Um homem consciente de seu papel na sociedade, como sujeito ativo e crítico, é possível somente em uma sociedade sem dominantes e dominados.

As pedagogias dominantes se desenvolvem em meio a esse conflito, têm o papel de garantir essa sociabilidade, porém é fundamental que sejam compreendidos os interesses atuais que querem transformar professores em meros operadores desqualificados e não em intelectuais pensantes e, por isso, não são valorizados, são desmerecidos para que possam manter o povo na ignorância, produzir seres medíocres, sem conhecimento e mais facilmente explorados física e ideologicamente.

Tradicionalmente, a escola teve e tem um papel fundamental na reprodução dos interesses de dominação e faz uso de uma variada gama de propostas pedagógicas que se mantém, mesmo com a boa vontade de seus autores, a serviço do interesse dominante. Tal paradigma pedagógico pode colocar a educação a serviço da dominação ou da liberdade, uma opção social, mas também uma opção pessoal, de alguns professores, de estudar e compreender a fundo as teorias que naturalizam e fragmentam o conhecimento e aquelas que compreendem todas as ações singulares, na sala de aula, como síntese resultante e ao mesmo tempo criadora da história humana (Vigotski, 2001c).

A concepção radicalmente diversa do entendimento sobre o desenvolvimento humano de Vigotski (1996,2001c, Vigotski, 1995) possibilita o fundamento de uma crítica também radical às inúmeras pedagogias que surgem todos os dias em várias partes do mundo e que possuem certa diversidade, mas têm algo em comum: estão a serviço da manutenção do poder de uma elite financeira sobre os demais seres humanos.

As inúmeras vertentes ou tendências pedagógicas surgiram ao longo da história, em maior quantidade, no final do século XX e início do século XXI. É sabido que em sua maioria estão a serviço do capital. Em estudos mais detalhados, o conceito de ‘pedagogia dominante’ objetiva demonstrar não as diferenças entre elas, mas o que elas têm em comum, no caso, a reprodução da alienação emanada do sistema escolar, como também, desvelar e denunciar o papel histórico delas em reproduzir os interesses e o poder da classe dominante. Como não é esse o objetivo do presente texto, mas de trazer para o leitor informações acerca de como esses modelos estão presentes nos sistemas de ensino, nas escolas e principalmente na formação das

peças, deixaremos essas questões para outros autores que muito bem já fizeram e fazem essa análise. Para o nosso estudo apenas nos deteremos em trazer uma pequena aproximação de como o pensamento de Vigotski pode fundamentar uma crítica às práticas pedagógicas propostas por tais teorias. Um grande autor e educador que compreende e escreve sobre a obra de Vigotski faz essa análise, é o Prof. Newton Duarte, que denuncia o caráter alienante e reprodutor das ideologias e interesses do poder dominante em várias pedagogias. Também não iremos fazer essa conversa das pedagogias que temos na história e atualmente em vigor, por não ser objetivo de nosso estudo. Contudo, não podemos deixar de esclarecer que a teoria vigotskiana tem instrumentos teóricos para fundamentar a crítica a tais pedagogias, mas para isso precisa manter o objetivo radical da emancipação de toda a humanidade das forças opressoras.

As concepções naturalmente idealistas da consciência, denunciadas por Vigotski (1996), separam a subjetividade individual da objetividade social e material e são determinadas pelo modo de produção material de cada época. Parte da crítica a essas concepções vai no sentido contrário de Vigotski (2001b), uma vez que pressupõe que o desenvolvimento acontece de dentro para fora, como já tratamos antes. Uma outra questão bem presente, nesses modelos de teorias, é a reprodução dos interesses de mercado, uma concepção fragmentada, desistoricizada, idealizada de sociedade. Vigotski (2001b) tem um entendimento contrário, valorizando o conhecimento científico, dessa forma a compreensão pelos alunos não apenas das formas produtivas como elas se apresentam no seu mundo sensorial, mas das abstrações que dominam a lógica do sistema produtivo. Para Vigotski (2001b), existe um conhecimento produzido historicamente mais elaborado, complexo, científico que precisa ser apropriado pelos alunos na educação escolar. Portanto, para manter milhões de pessoas como objetos de produção e quando necessário serem descartadas como lixo, é preciso a conservação de uma ideologia que esconda e enfeite a realidade, impossibilitando a compreensão pela razão da dominação existente no mundo real. Muitas dessas teorias e pedagogias pós-modernas chegam a exemplificar situações de ordem social e históricas e fundamentam-se em Marx e Vigotski, contudo, utilizam apenas fragmentos de suas obras e de forma descontextualizada, sem compreender o que realmente seria o pensamento dialético e histórico desses autores, como já falamos anteriormente.

O estudo das obras de Marx e principalmente de Vigotski, possibilita a aquisição de instrumentos capazes de compreender por que e como essa variedade e farta gama de pedagogias age no sentido mais de colaborar e reafirmar com a dominação do que de transformação e de contribuir para a emancipação.

## **4.2 Modelo social, uma nova abordagem para o tema da deficiência.**

Ainda nessa primeira introdução do presente capítulo, nos propomos a falar de Modelos de Inclusão, mas não vamos aqui contar histórias, tipos, características e ou conquistas da Educação Inclusiva precisamente, pois consideramos que a literatura existente sobre a temática abrange de forma profunda e concisa o assunto, mas que é inseparável não relacionarmos esses temas em nossa fala. O que estamos analisando são os modelos de inclusão classificados em: médico, social e psicossocial (biopsicossocial).

Pesquisas associadas aos processos de inclusão escolar de pessoas com deficiência e relativos às políticas públicas, vêm sendo amplamente desenvolvidas. Modelos de deficiência são meios conceituais para se compreender os pressupostos que os processos educativos sofreram ou sofrem. Os modelos de deficiência conhecidos em diferentes períodos históricos tiveram transformações baseadas pela necessidade da pessoa com deficiência e pelo próprio sistema sociopolítico e econômico. Alguns modelos surgiram em períodos diferentes que por sua vez eram científica ou moralmente aceitos. Muitas ações aceitas atualmente como senso comum frente à deficiência são reflexos remanescentes de determinado modelo.

A descrição e o desenvolvimento dos modelos de deficiência evoluíram em relação à educação quando as próprias pessoas com deficiência reconheceram os modelos a partir de suas necessidades e conceitos. Dessa forma não significa que atualmente tenhamos um modelo unitário que contextualiza a escola inclusiva. No entanto, pode-se contar com os modelos, como instrumentos que governos e sociedade utilizam para criar estratégias que atendam melhor às necessidades das pessoas com deficiência.

Até então, a compreensão da pessoa com deficiência se dava sob prismas religiosos ou higienistas, estes com invólucros supostamente científicos, em contextos de segregação e assistencialismo, com análises dos impedimentos das pessoas voltadas para uma perspectiva individual, compreendidos tais impedimentos como defeitos a serem omitidos ou sanados.

Ao longo da história a compreensão da pessoa com deficiência se deu de diferentes formas. Analisar essas diferentes visões é fundamental para entender estereótipos que permanecem em nossa sociedade, a despeito da avançada legislação hoje existente e, principalmente, para desconstruí-los, contudo, não é nosso objetivo dar conta de tal empreitada, o que faremos por hora é trazer uma pequena contribuição sobre essa vertente, mas no sentido de compreender os modelos sobre os quais queremos realmente conversar no momento.

Embora existam outras formas de classificação<sup>1</sup>, costuma-se dividir essa compreensão da pessoa com deficiência ao longo da história em três principais fases, calcadas em três diferentes modelos: fase da exclusão (sob o modelo moral), fase da integração (sob o modelo médico) e fase da inclusão (sob o modelo social).

Essa percepção de inclusão surgiu especialmente após a Segunda Guerra Mundial (1939- 1945). Isso porque uma das consequências da guerra foi uma enorme quantidade de sobreviventes com algum tipo de deficiência, principalmente física, por conta das batalhas travadas (Bomfim, 2009).

Uma das regiões mais atingidas, o continente europeu, estava devastada e era preciso retomar as atividades econômicas e industriais, que carecia de mão de obra. Por essa razão, esforços começaram a ser feitos para integrar os sobreviventes de guerra que possuíam deficiência no mercado de trabalho. Todo esse cenário gerou um impacto na sociedade, que passou a buscar soluções e alternativas para incluir as PCD (Pessoas com Deficiência), de maneira plena na sociedade. Contudo, foi na década de 1970 que a discussão relacionada aos direitos das PCD realmente ganhou relevância, pois nesse período começaram a surgir as primeiras Declarações, Conferências e Encontros Internacionais de forma efetiva na história dos direitos das pessoas com deficiência.

Antes dessa efetivação de direitos, o que tivemos, principalmente a nível local, foram iniciativas privadas e públicas, muitas vezes de segmentos específicos, como Congressos, Campanhas, Associações e Institutos. O documento que marca a primeira conquista na história dos direitos das pessoas com deficiência é a Declaração dos Direitos de Pessoas com Deficiência Mental, promulgada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1971. Nesse mesmo ano, a nível de Brasil, temos a lei nº 5692/71 em seu Art. 9º que trata da Educação Especial no ensino regular. Dois anos depois foi criado, sob a orientação desse documento o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP.

Foi o primeiro documento internacional a tratar especificamente sobre as garantias das pessoas com deficiência intelectual, reconhecendo o direito aos cuidados médicos, à proteção contra abusos ou exploração e o direito à igualdade. Anos mais tarde, em 1975, a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou a Declaração dos Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência. Esse documento englobava todas as deficiências e possuía o objetivo de reafirmar os direitos humanos e as liberdades fundamentais das PCD, prevendo mecanismos para a promoção e o desenvolvimento social e econômico dessas pessoas.

Em relação a esses documentos e marcos legais nos debruçaremos logo mais nos próximos itens desse capítulo, onde trataremos especificamente do referido assunto. Por hora

as já citados falar são para a compreensão do contexto e das exigências e compreensões dos modelos aqui apresentados.

Notadamente que somente tenhamos olhares voltados para as PCD, após uma grande guerra na busca de reconstrução estrutural de país ou continente inteiros e/ou para simplesmente reduzir despesas com esse segmento e não para a promoção de direitos de igualdade.

Os modelos médico, social e psicossocial de inclusão são formas de compreender a deficiência que evoluíram ao longo do tempo. O modelo médico centrado na cura e nas limitações físicas, consideram a deficiência um problema individual. O modelo social declara que as barreiras são impostas pela sociedade, não pela pessoa, sendo este o principal responsável pela inclusão. Por fim, o modelo psicossocial (ou biopsicossocial) integra os fatores médicos e sociais, considerando a deficiência como o resultado da interação entre as condições de saúde do indivíduo e o contexto social, psicológico e ambiental.

No intuito de responder à necessidade de conhecer mais sobre as consequências das doenças, a Organização Mundial da Saúde (OMS), em 1976, publicou a *International Classification of Impairment, Disabilities and Handicaps (ICIDH)*. Amiralian *et al.* (2000) afirma que os objetivos da OMS era transpor a lógica classificatória da Classificação Internacional de Doenças (CID) para o campo das lesões e às deficiências, de forma a incluir as consequências de doenças crônicas e debilitantes e sistematizar a linguagem biomédica relativa às lesões e as deficiências, Dainez. (2007). ICIDH descrevia, como sequência linear, as condições decorrentes da doença: Doença → Deficiência → Incapacidade → Desvantagem (OMS, 2003). O processo de revisão da ICIDH apontou suas principais fragilidades: a falta de relação entre as dimensões que a compunham e a não abordagem de aspectos sociais e ambientais. (Arias, Buchalla, 2005).

Destaca-se que a inclusão das pessoas com deficiência à época se baseava em uma concepção de que a deficiência deveria ser tratada como um problema individual e uma patologia. Dessa forma, o deficiente era quem precisava ser cuidado para se adequar à sociedade, e não o contrário, o que acabava não eliminando o caráter de segregação dessas pessoas. Essa concepção ficou conhecida como o modelo biomédico da deficiência.

O modelo médico de inclusão surgiu entre as décadas de 1950 e 1980, aplicado na reabilitação de pessoas com deficiência para se adequarem à sociedade, tratando a deficiência como um problema individual e a ser "curado". Esse modelo biomédico via a deficiência como um impedimento físico, mental, intelectual ou sensorial que necessitava de tratamento, portanto, negligenciando o papel do ambiente e da sociedade na exclusão dessas pessoas. Este

modelo indica que a pessoa com deficiência será dependente enquanto se busca a cura, o que pode nunca acontecer. O modelo vê a deficiência como um estado trágico que ninguém, em sã consciência, gostaria de preservar, sem considerar as barreiras sociais, atitudinais e ambientais que envolvem essa condição (Bonfim, 2009. p. 41).

Essa compreensão começou a sofrer críticas ainda na década de 1970. Movimentos sociais e entidades como a Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)<sup>2</sup>, da Inglaterra, passaram a trazer a ideia de que a deficiência deveria ser vista como um fenômeno de natureza social. Nesse sentido, a deficiência começa a ser entendida como o resultado da forma como uma pessoa com impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais interage com a sociedade.

Ele foi gradualmente superado por modelos que reconhecem a deficiência como um fenômeno social, como o modelo social, que defende que a sociedade deve se adaptar, e os modelos mais modernos de inclusão. Essa visão passou a ser chamada de modelo social da deficiência e, diferente do modelo biomédico, entende que a sociedade deve se adaptar às deficiências, e não o contrário.

O modelo social de inclusão é uma perspectiva que redefine o problema da deficiência, não como uma limitação individual, mas como um resultado da falta de adaptação da sociedade. Ele define que o ambiente e as estruturas sociais (como o físico, comunicacional e atitudinal) criam barreiras que excluem pessoas com deficiência, e não o contrário. (Shakespeare, 2006). Portanto, o foco está na sociedade se adaptar para garantir a plena participação de todos, em vez de exigir que a pessoa com deficiência se adapte ao modelo social existente. O modelo social enfatiza a necessidade de eliminar barreiras e a responsabilidade da sociedade em criar um ambiente acessível.

O modelo social começou a guiar as políticas e medidas legislativas voltadas às pessoas com deficiência, por envolver valores que reforçam os direitos humanos, como a dignidade e a igualdade. Os Estados Unidos e o Reino Unido elaboraram leis na década de 1990, para combater a discriminação contra pessoas com deficiência e garantir seus direitos fundamentais, leis como *Americans with Disability Act* e o *Disability Discrimination Act*<sup>3</sup> são exemplos dessas iniciativas.

Na mesma época, em 1994, a ONU publicou a Declaração de Salamanca, com o objetivo de estabelecer a inclusão educacional para crianças com deficiência, ressaltando que os sistemas educacionais deveriam contemplar as necessidades de todos. Contudo, somente em 2001 a OMS alterou a sua definição de deficiência, incorporando os preceitos do modelo social,

com a publicação da Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, mais comumente conhecida como CIF, é uma classificação de domínios relacionados à saúde. Ela é a estrutura da OMS para medir saúde e deficiência em níveis individuais e populacionais. Como o funcionamento e a incapacidade de um indivíduo ocorrem em um contexto, a CIF também inclui uma lista de fatores ambientais.

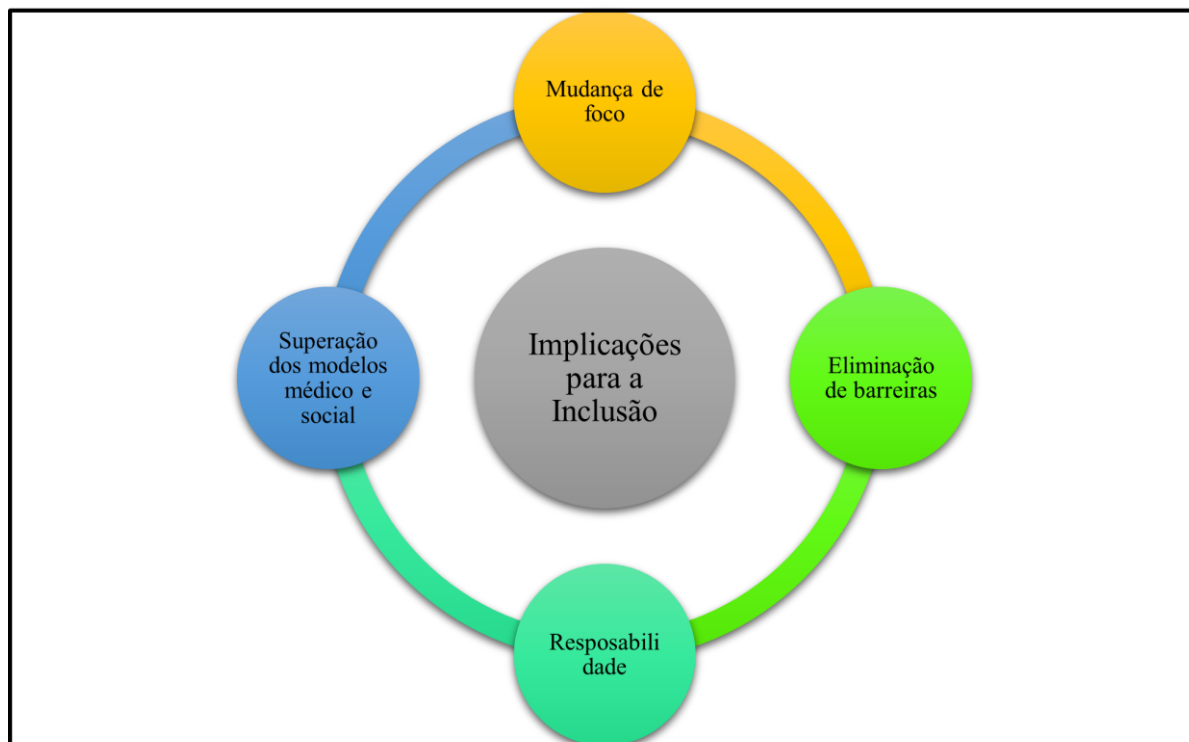
A CIF foi oficialmente assegurada por todos os 191 Estados-Membros da OMS na 54ª Assembleia Mundial da Saúde em 22 de maio de 2001 (resolução WHA 54.21) como o padrão internacional para descrever e medir saúde e deficiência. A CIF é fundamentada na mesma base da Classificação Internacional de Doenças (CID) e da Classificação Internacional de Intervenções em Saúde (ICHI) e compartilha o mesmo conjunto de códigos de extensão que permitem a documentação em um nível mais alto de detalhes.

A partir de 2002, a CIF foi incorporando os preceitos do modelo social e se autoafirmando como um modelo psicossocial (biopsicossocial), tendo como objetivo classificar as condições de saúde e não da deficiência em si.

O novo modelo supera a visão puramente médica da deficiência, que foca nas limitações individuais, para considerar os aspectos sociais, psicológicos e culturais que influenciam a experiência da pessoa com deficiência. O modelo psicossocial afirma que a deficiência não é apenas uma característica individual, mas também o resultado da interação entre a pessoa e o ambiente. Ele enfatiza a remoção de barreiras atitudinais, sociais e estruturais para garantir a plena participação e inclusão.

O modelo psicossocial de inclusão considera a deficiência como resultado da interação entre as características individuais e as barreiras sociais e ambientais, superando a visão puramente médica e focando na pessoa de forma integral. Ele propõe que a inclusão seja promovida através da eliminação de barreiras (arquitetônicas, atitudinais, etc.) e do apoio à participação plena do indivíduo na comunidade, com a responsabilidade sendo compartilhada entre a pessoa e a sociedade. Com podemos visualizar melhor no gráfico a seguir.

Gráfico 3 – O Modelo Biopsicossocial e suas implicações para a Inclusão



Fonte: Elaboração da autora (2025).

O impacto das implicações do modelo para a inclusão em relação a Mudança de foco se dá em mudar a pergunta central de “O que essa pessoa não consegue fazer?” para “O que o nosso ambiente está fazendo para impedir que essa pessoa participe?”. A eliminação de barreiras envolve a remoção de barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais para garantir o acesso da pessoa a todos os espaços da sociedade. A Responsabilidade compartilhada assegura que a sociedade e o Estado têm o dever de criar e garantir ambientes acessíveis e inclusivos e a Superação dos modelos anteriores, que se concentravam apenas no diagnóstico e no laudo médico e na adequação social, o que é considerado insuficiente para a compreensão completa da pessoa com deficiência.

O modelo biopsicossocial é considerado o mais adequado para inclusão, pois integra as dimensões **biológica** (saúde e deficiência física), **psicológica** (emocional e cognitiva) e **social** (barreiras e contexto social). Ele supera o modelo médico (que foca apenas na condição física) e o modelo social (que foca apenas nas barreiras ambientais), reconhecendo que a deficiência é resultado da interação entre as condições individuais e o ambiente.

Assim, finalmente no ano de 2006 a ONU elaborou o principal tratado internacional da história dos direitos das pessoas com deficiência, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. O documento reafirmou os princípios dos direitos humanos e reconheceu o

princípio da acessibilidade, tornando os direitos das pessoas com deficiência uma obrigação dos Estados membros da organização. Vejamos os principais princípios desse modelo.

Quadro 9 – Princípios do modelo psicossocial ou biopsicossocial

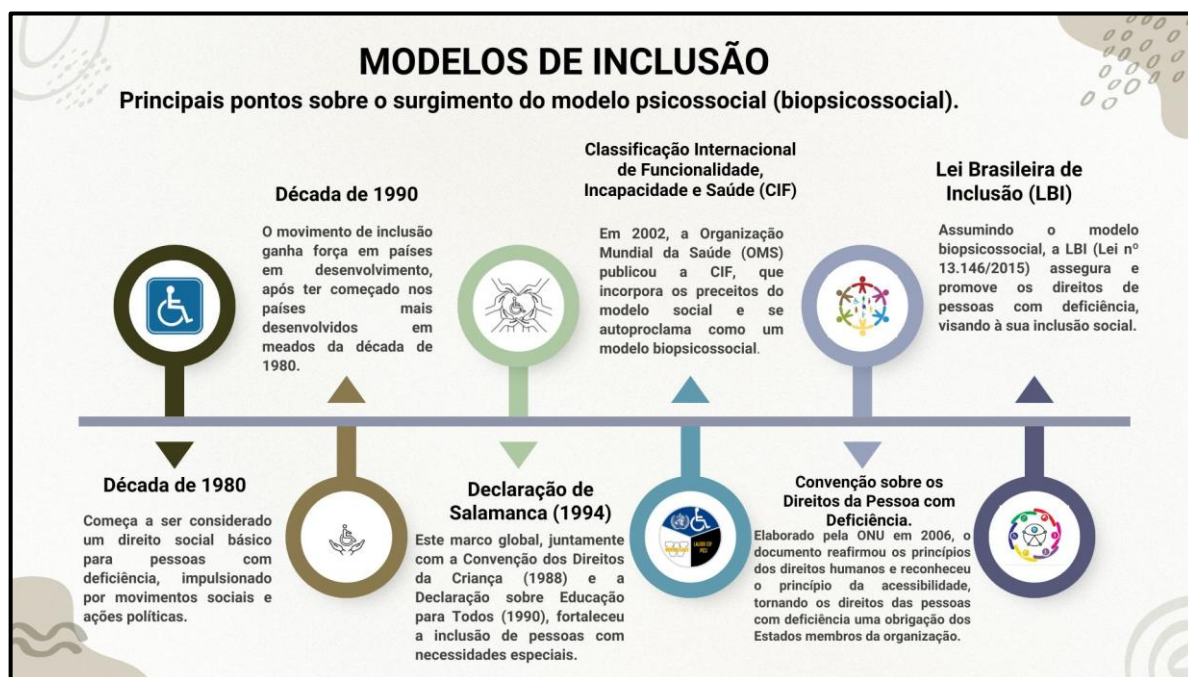
Visão integral	Aborda a saúde e a funcionalidade sob uma perspectiva que abrange fatores biológicos, psicológicos, emocionais e o contexto social.
Interdependência	Reconhece que a "deficiência" está na interação entre a pessoa e as barreiras do ambiente. A responsabilidade pela inclusão é da sociedade em se adaptar, e não apenas da pessoa com deficiência em se adequar.
Interdisciplinaridade	Exige a atuação integrada de profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, assistentes sociais e sociólogos, para oferecer um cuidado holístico.
Foco no bem-estar	A meta é garantir o bem-estar físico, mental e social do indivíduo, alinhado com a definição da OMS.

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

O modelo biopsicossocial vai sendo influenciado e aprimorado com o passar do tempo, através das novas exigências não somente dos grupos sociais, mas primordialmente pelas determinações do sistema do capitalismo, regido pelos organismos internacionais que a tudo e todos controla. Não esqueçamos que todas essas mudanças ocorreram porque o capitalismo permite e controla estes acontecimentos.

Observamos na linha do tempo como o atual modelo foi sendo modelado e desenvolvido para atender ao momento social de ascensão das PCD.

Figura 2 – Principais pontos sobre o surgimento do modelo psicossocial.



Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Afinal de contas para que servem estes modelos? Os modelos anteriores ao atual serviram como base para que, de alguma forma, algo fosse feito para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, hoje sabemos que eles não atenderam às necessidades do grupo, mas não podemos negar a contribuição deles para chegarmos ao modelo que temos hoje. O último modelo, foi criado a partir da CIF, para atender às reais necessidades desse segmento. Também é utilizado para as avaliações médicas e sociais como políticas assistivas, por exemplo a desenvolvida pelo Instituto de Previdência e Seguridade Social (INSS) e aplicado ao Benefício de Prestação Continuada (BPC), sendo o principal contexto para avaliar e determinar se o indivíduo atende aos critérios para o benefício. Além de ser usado para garantir o acesso a outros direitos, como concursos públicos e ingressos em universidades, de acordo com a Lei Brasileira da Inclusão (LBI).

Para finalizarmos a análise dos modelos, e deixarmos bem explícito suas diferenças, utilizaremos o quadro a seguir para resumir as características de cada modelo, pois dessa forma fica melhor para diferenciar suas características.

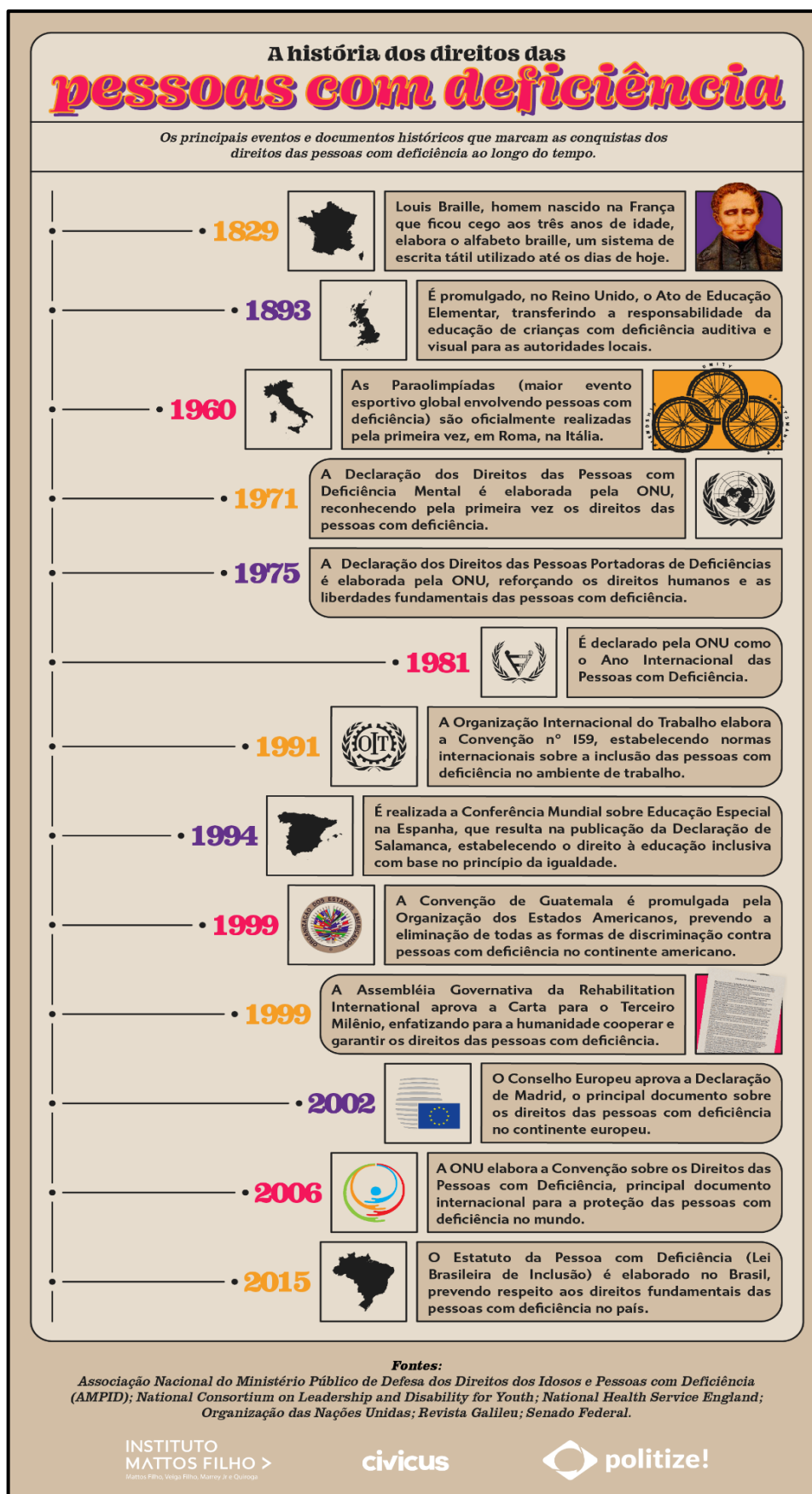
Quadro 10 – Principais características de cada modelo.

Modelos	Médico	Social	Psicossocial (Biopsicossocial)
Foco	A pessoa com deficiência precisa se adaptar à sociedade.	As barreiras impostas pela sociedade são a causa da exclusão.	Compreensão da deficiência de forma abrangente, considerando múltiplos fatores.
Visão da Deficiência	É um problema individual de saúde que precisa de tratamento, cura ou reabilitação.	É um fenômeno social que resulta da incapacidade da sociedade em se ajustar à diversidade humana, como barreiras arquitetônicas, de comunicação e atitudinais.	Resulta da complexa interação entre os impedimentos de saúde da pessoa e os fatores sociais, psicológicos e ambientais.
Abordagens	A responsabilidade pela adaptação é exclusivamente do indivíduo.	A responsabilidade pela inclusão é da sociedade e do Estado, que devem criar políticas públicas e remover barreiras para garantir a participação plena.	Combina o conhecimento médico com a compreensão dos aspectos sociais, reconhecendo a deficiência como uma característica e não como a única identidade da pessoa.
Limitações	Ignora o papel das barreiras sociais e ambientais, e o fato de que a deficiência não é algo a ser "curado".	Pode negligenciar a experiência individual de dor, saúde e reabilitação, mas sua força reside em transferir o problema da pessoa para a sociedade.	A aplicação prática pode ser complexa, mas representa o modelo mais completo e alinhado com os direitos humanos.

Fonte: Elaboração da autora (2025).

Para concluirmos essa análise vejamos no infográfico abaixo como é possível contemplar com mais detalhes a linha do tempo desses direitos.

Infográfico 1 – A história dos direitos das Pessoas com Deficiência.



Fonte: Instituto Mattos Filho (2023).

Portanto, é recente o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência a partir do modelo psicossocial, fazendo com que esses direitos devam ser fortalecidos e implementados. E não apenas isso, garantir que políticas e ações sejam feitas a fim de eliminar preconceitos e intolerâncias contra PCD, pois, os seres humanos são diferentes por natureza e, por isso, a inclusão social é tão importante.

Isso porque até a chegada do modelo social da deficiência na segunda metade do século XX, as medidas e ações desenvolvidas para integrar socialmente as PCD não eram voltadas para adequar e adaptar o ambiente às suas necessidades.

Conhecer a história dos direitos das pessoas com deficiência nos ajuda a entender o porquê de muitas pessoas com deficiência ainda passarem por dificuldades e desvantagens sociais. Durante um longo período da história, a discriminação e a exclusão dessas pessoas era algo não só aceito, mas comum na sociedade, como também construído nas diversas formas organizacionais e estruturais, até garantido por leis sociais.

Para além da luta por direitos e garantia de que as mesmas leis fossem implementadas, novos modelos foram evoluindo de acordo com as novas necessidades exigidas em muitos casos pelas próprias pessoas com deficiência. Todas essas pessoas de alguma forma sempre tiveram sentimentos de “Mais Valor ou Menos Valor”. Portanto, o sentimento de mais ou menos valor não está atrelado a um modelo de inclusão, mas sim ao que esse modelo busca eliminar, ao criar e desenvolver uma cultura que valorize a participação e o pertencimento de todos no todo. Desse modo acreditamos que a forma como a inclusão é praticada, se é superficial ou profunda, determina o sentimento de valor que a pessoa experimenta.

Ao consideramos que o sentimento de “mais valor” e “menos valor” não é um componente do modelo de inclusão, mas sim o produto de modelos sociais construídos historicamente. Salientamos que não há um “modelo de inclusão” único e oficial que tenha sido criado para gerar sentimentos de mais valor ou menos valor, pelo contrário, a busca por uma inclusão autêntica é uma tentativa de superar esses sentimentos, que historicamente surgiram de práticas de exclusão e segregação. O modelo de inclusão atual se desenvolveu como uma evolução de conceitos anteriores, na tentativa de construir uma sociedade onde todos sejam valorizados igualmente.

Mas afinal, o que são esses sentimentos e como eles são identificados? O sentimento de ‘Mais Valor’ é a base da verdadeira inclusão, onde a diversidade é celebrada e a presença e participação de cada indivíduo é vista como um ganho para o grupo. O sentimento de ‘Menos Valor’ surge quando a inclusão é superficial, forçada e ou baseada em estereótipos.

É uma forma de exclusão mascarada que pode ser tão prejudicial quanto a exclusão explícita. Vejamos nos quadros a seguir algumas características desses sentimentos.

Quadro 11 – Principais características do sentimento de “Mais Valor”.

Pertencimento	O indivíduo sente que é uma parte natural e essencial do grupo, não apenas um convidado ou alguém tolerado. Esse sentimento vai além da simples presença.
Validação da existência	É o reconhecimento pleno da individualidade e das contribuições únicas de cada pessoa. Incluir é validar a existência do outro.
Contribuição ativa	A pessoa se sente incentivada a participar, sabendo que suas opiniões e experiências são valorizadas e levadas em consideração.
Respeito e empatia	O ambiente é baseado no respeito pelas diferenças, o que promove uma convivência rica em aprendizado e troca de novos conhecimentos.
Plenitude e afeto	A inclusão genuína gera sentimentos de felicidade, afeição e bem-estar, fortalecendo os vínculos sociais.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Quadro 12 – Principais características do sentimento de “Menos Valor”.

Inclusão idealizada	Quando o indivíduo é aceito não por quem ele é, mas por uma ideia preconceituosa do que "ele deveria ser". A quebra dessa idealização pode gerar hostilidade.
Tolerância vs. Aceitação	A pessoa sente que está sendo tolerada ou acomodada, mas não verdadeiramente aceita. Essa condescendência gera desconforto e um senso de não pertencimento.
"Inclusão" que indica exclusão	O indivíduo pode estar fisicamente presente, mas ser ignorado, silenciado ou tratado como um fardo. A inclusão formal não garante a inclusão real.
Preconceito mascarado	A ausência de uma elaboração do medo em relação ao desconhecido pode se manifestar como um "preconceito embutido" que gera violência sutil ou explícita.
Foco na deficiência (em vez da pessoa)	Quando a atenção se concentra nas limitações do indivíduo, e não em suas aptidões, interesses e necessidades como pessoa.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

Na inclusão, o sentimento de mais valor está relacionado à percepção de pertencimento, aceitação verdadeira e contribuição efetiva, enquanto o sentimento de menor valor é a percepção sutil ou explícita de exclusão, condescendência e subalternidade.

Esses sentimentos afetam diretamente a autoestima das pessoas com deficiência e compreendem o alcance da sua autonomia. No contexto do modelo social da deficiência e do processo de inclusão é reconhecimento da sua dignidade e igualdade. Para Silva (2021, p. 31), “autonomia é, portanto, uma forma de liberdade”. Os direitos e a autoestima desse grupo foram negados ao longo da história, por considerarem que eles não eram vistos como pessoas de fato e de direito.

### 4.3 Afinal o que é Defectologia e Compensação para Vigotski?

Os estudos relacionados à *defectologia* sempre ocuparam destaque na obra de Vigotski. Desde o início de suas atividades no campo da educação, ele teve interesse pelos estudos do desenvolvimento da criança normal e com deficiência ou anormal, como era denominada à época. Vigotski dedicava-se a compreender a essência interna da patologia, em suas palavras, desde a

gênese dos defeitos primários ao surgimento, no processo de desenvolvimento, de sintomas secundários e terciários e, levando em conta as ligações e relações interfuncionais que se formam, chegar ao entendimento das peculiaridades estruturais da totalidade da personalidade da criança anormal. (Vigotski, 2022, p. 457).

Faz-se necessário um esclarecimento para que posamos continuar com nossas análises em relação aos estudos vigotskiano sobre as temáticas. A nomenclatura “defectologia” é considerada ultrapassada, inadequada e problemática nos dias atuais. O termo significa literalmente “o estudo do defeito”, o que hoje é visto como estigmatizante e pejorativo, pois foca no que falta ou é “anormal” nas pessoas.

Historicamente, a terminologia foi utilizada amplamente, notavelmente nos estudos de Lev Vigotski, para se referir à ciência que estudava as pessoas com comprometimentos, de modo que se desenvolveu por caminhos diferentes, e não como algo “a menos”, uma carência, uma falta. No entanto, o termo evoluiu para uma abordagem mais moderna e inclusiva e focada na pessoa, e não na sua condição de desenvolvimento. Todavia, na União Soviética e, até os dias de hoje, na Rússia, essas palavras e expressões *defectologia*, *criança defectiva*, entre outros termos, que são estranhos para a nossa língua e para o nosso tempo, são usuais ao se referirem às crianças com deficiência, à área de estudos e ao desenvolvimento cultural<sup>1</sup>.

A nomenclatura correta e utilizada atualmente é “pessoa com deficiência” (PCD). Este termo foi estabelecido pela Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas

com Deficiência e adotado em 13 de dezembro de 2006. No Brasil, a convenção da ONU foi ratificada com equivalência de emenda constitucional em 2008 e a nomenclatura formalmente consolidada com a sanção da Lei Brasileira da Inclusão da Pessoa com Deficiência LBI (Lei nº 13.146/2015). Debruçaremos-nos sobre essas Leis no item seguinte do nosso capítulo.

No entanto, os termos “deficiente”, “portador de deficiência” ou “portador de necessidades especiais” são considerados inadequados pela legislação e pelos movimentos sociais das pessoas com deficiência. O correto é usar apenas “pessoa com deficiência” ou na forma abreviada “PCD”. A sigla PcD é invariável, por exemplo: a PcD, as PcD, da PcD, das PcD.

Ao longo dos últimos anos esse termo foi acrescido por outros, pessoa neuroatípica/ neurodivergente (que tem seu desenvolvimento neuropsiquiátrico diferente do considerado comum pela sociedade), contudo não são todas as pessoas neuroatípicas/ neurodivergentes que são consideradas pessoas com deficiência.

Dessa forma ressaltamos que há expressões e termos conceituais empregados por Lev Vigotski que não podem ser adaptados para os conceitos atuais por duas razões óbvias. Primeiramente não podemos desrespeitar o tempo histórico do autor, sendo um respeito ético iniludível e uma questão de bom senso, senão cairíamos em um anacronismo. O segundo está relacionado ao fato de que ideias apresentadas pelo autor se tornariam incompreensíveis para o leitor atual, caso essas substituições fossem feitas. Dessa forma não devemos estranhar algumas palavras e expressões utilizadas neste texto, pois serão colocadas de acordo com o pensamento e análise dos autores, ressaltando o contexto de sua produção.

Os estudos vigotskiano sobre defectologia não têm o mesmo impacto daqueles que tratam de outras categorias da psicologia como pensamento e linguagem, mas o estudo do desenvolvimento em geral, e do homem comum com um biótipo considerado normal, é tão importante quanto um estudo do desenvolvimento atípico. Em defectologia, esta ideia perpassa todos os estudos, e é realçada quando ele examina os processos compensatórios, principalmente a compensação social. Para Prestes & Tunes (2021), o estudo com base na perspectiva social desenvolvido por Vigotski em pessoas defectivas contribuiu intensamente para a compreensão de processos compensatórios em pessoas normais, até mais do que em pessoas anormais.

Os processos compensatórios são características do desenvolvimento de todos os seres humanos, sendo mais facilmente identificados em pessoas que apresentam uma conformação psicofisiológica incomum, quando procuram superar os obstáculos impostos a elas pelos meios e instrumentos culturais que foram delineados e construídos para o biótipo comum (Prestes & Tunes, 2021, p. 23).

Portanto, é muito importante ressaltar que, para ele, os estudos do desenvolvimento dos processos incomuns ou atípicos é essencial para o entendimento dos processos comuns ou típicos.

A origem da palavra Defectologia, no seu conceito original, era associada à ciência que estudava o “defeito” (termo da época) e se referia a variações do convencional na constituição física, autonomia de movimento ou intelecto. O principal representante desses estudos foi um proeminente psiquiatra russo, ativista social e agrônomo chamado P.P. Kaschenko (Pyotr Petrovich Kashchenko), que viveu entre 1858 e 1920, (nasceu em 28 de 1858 e faleceu em 19 de fevereiro de 1920). Ele ficou conhecido, principalmente, por contribuir no campo da saúde mental e serviços prestados ao Império Russo. É atribuída a ele a primeira utilização do termo “defectologia” na área educacional, em 1912.

Kashchenko e seus colaboradores buscavam entender como essas “atípias” poderiam impulsionar as aspirações para a superação e proporcionar criações de formas de desenvolvimentos diversos, em vez de concentrar-se apenas nas limitações. Ele trabalhou para aprimorar o tratamento de pacientes psiquiátricos, defendeu reformas em asilos e hospitais psiquiátricos, promovendo uma abordagem mais humana e tratamentos modernos. Também escreveu artigos sobre a organização de serviços de saúde mental, influenciando as práticas da época. Sendo seu legado a melhoria e modernidade da assistência aos doentes mentais na psiquiatria russa.

Portanto, a contribuição de P.P. Kaschenko reside no estabelecimento do termo e na visão inicial de que a defectologia deveria focar na personalidade e nos processos de superação dos indivíduos, criando as bases que mais tarde seriam estudadas, criticadas e profundamente desenvolvidas por outros teóricos soviéticos: dentre eles, Vigotski.

Ainda que Lev Vigotski tenha desenvolvido posteriormente e fundamentado cientificamente a área da defectologia com base em estudos teóricos e experiências, a contribuição inicial de Kaschenko está na origem do próprio termo para se referir ao estudo e à educação de indivíduos com atípias no desenvolvimento.

Assim, a defectologia antiga refere-se às concepções e práticas iniciais (primeiro quartil do século XX e anteriores) que abordavam a deficiência em uma perspectiva biologicista centrada na "incapacidade" ou "defeito", que resultou no assistencialismo e predomínio do modelo médico. Essa abordagem difere fundamentalmente da perspectiva mais atual, que é social, inclusiva e baseada nos direitos humanos, desenvolvida inicialmente por Vigotski e seus seguidores, e que é considerada contemporânea ainda hoje.

Posteriormente, Vigotski expandiu essa ideia, criticando uma visão puramente focada na deficiência, argumentando que um indivíduo com uma constituição psicofisiológica diferenciada se desenvolve de uma maneira diferente, não apenas como um indivíduo "normal com algo a menos". Ele enfatizou os processos de compensação e a importância do apoio do contexto sociocultural no desenvolvimento de indivíduo com deficiência. Vejamos no quadro a seguir algumas das características da defectologia antiga.

Quadro 13 - Características da Defectologia Antiga

Foco no Déficit	Concentrava-se primariamente nas limitações, insuficiências e naquilo que faltava ao indivíduo em comparação com uma pessoa considerada "normal".
Visão Biologicista	Buscava, frequentemente, relações diretas entre lesões anatômicas ou condições biológicas e a sintomatologia clínica ou educacional, muitas vezes com uma visão determinista.
Educação Empobrecida	Resultava em práticas pedagógicas limitadas, que ofereciam um ambiente de aprendizagem restrito aos alunos com deficiência, muitas vezes em escolas segregadas e com baixas expectativas de desenvolvimento.
Concepção Negativa	A deficiência era vista de forma negativa, como um impedimento intransponível para o desenvolvimento pleno do indivíduo.
Exclusão Social e Educacional	Historicamente, essas visões contribuíram para a falta de atenção social e educacional adequada, ou para a segregação das pessoas com deficiência, que eram vistas como incapazes de se desenvolverem plenamente.

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

A abordagem vigotskiana, comumente referida como “defectologia contemporânea” em discussões acadêmicas devido a sua importância atual, é fundamentada em uma área que estuda o desenvolvimento, a aprendizagem e as características de pessoas com deficiência a partir de uma perspectiva qualitativa, sociocultural e inclusiva. A abordagem contemporânea concentra-se na diferença e nas potencialidades de desenvolvimento.

Vigotski defendia que o desenvolvimento de uma pessoa com deficiência é diferente qualitativamente, não apenas um algo a menos do desenvolvimento típico. O foco dessa evolução deve ser nas potencialidades e mecanismos de compensação que o próprio indivíduo desenvolve de maneira singular e criativa, para superar as barreiras ao seu desenvolvimento. Esse desenvolvimento, a superação das dificuldades e o ambiente de aprendizagem devem ser enriquecidos e não empobrecidos para que haja uma educação social em um ambiente cultural adequado. Portanto, é em interação com o meio social que se define o curso do desenvolvimento; assim a deficiência, por si só, não é um impedimento, mas a reação da personalidade e do organismo a ela é que faz a diferença. Apreciemos no quadro a seguir os principais conceitos da defectologia contemporânea.

Quadro 14 – Principais conceitos da Defectologia Contemporânea.

Enfoque Qualitativo	A ênfase é dada à forma como o indivíduo com deficiência se desenvolve de um modo diferente, com caminhos singulares, e não como uma pessoa "normal com algo a menos".
Compensação Social	A deficiência não é vista como um impedimento intransponível, mas como um obstáculo que o organismo e a personalidade da pessoa reagem para superar, criando mecanismos compensatórios. O desenvolvimento humano é considerado único e busca entender os percursos alternativos que o indivíduo cria para atingir seus objetivos.
Mediação e Educação Social	O desenvolvimento da pessoa com deficiência ocorre por meio de interações sociais e culturais. A educação, com seus recursos e meios, desempenha um papel central na transformação e no enriquecimento do ambiente de aprendizagem, e não em uma educação empobrecida ou segregada.
Posicionamento Político e Ativista	A defectologia contemporânea carrega uma dimensão política e jurídica que defende o direito à educação escolar inclusiva da pessoa com deficiência e busca subsidiar práticas educacionais transformadoras.

Fonte: Elaboração da autora. 2025.

Em resumo, a defectologia antiga refere-se às concepções, práticas e estudos acerca das deficiências das décadas iniciais do século XX e períodos anteriores que focavam em uma visão deficitária, biológica e centrada no “defeito” do indivíduo. Uma abordagem que se assemelhava à prática da educação especial da época, que na maioria das vezes resultava na exclusão ou segregação dessas pessoas. Já na defectologia contemporânea, proposta inicialmente por Vigotski e outros teóricos russos, rejeitava a visão deficitária e antropozoomórfica da deficiência e promovia uma compreensão do desenvolvimento humano como um processo histórico e cultural que, ao encontrar barreiras, reorganiza-se a cria novas possibilidades de desenvolvimento e superação, especialmente quando apoiada no desempenho assistido do outro social. A transição para a abordagem contemporânea ou teoria histórico-cultural de Vigotski, marca uma mudança radical nos estudos defectológicos, que influenciou a visão atual e essa perspectiva se alinha aos princípios da educação inclusiva.

A atualidade dos escritos vigotskianos, em nossa opinião não se deve somente ao fato de que foi “além do seu tempo”, mas consideramos que seus trabalhos ressoam hoje devido ao seu valor e rigor em relação aos fundamentos teórico-metodológicos de sua tese e pesquisas, em especial pelo engajamento com as demandas de uma Rússia pós-revolução. Concordamos com Shuare (2017) quando destaca que Vigotski não desenvolve a sua teoria a partir de fatos isolados obtidos experimentalmente, tampouco a partir de uma reflexão mental e sim, elabora princípios epistemológicos ancorando-os na concretude da vida.

Portanto, esse fato demonstra o compromisso do autor em colaborar com a criação de condições de desenvolvimento para grupos que sofrem o processo de exclusão pela vulnerabilidade e desigualdade social que enfrenta. Nas palavras de Shuare (2017, p. 72).

Em nenhuma outra área, como a defectologia, na clínica das afecções cerebrais e na psicopatologia talvez se descubra o caráter profundamente humanista da concepção de Vigotski. Aí, na enfermidade, no defeito, na insuficiência e na incapacidade desenham-se plenamente as perspectivas de sua teoria, cujo núcleo de sentido é o profundo otimismo nas possibilidades do homem como sujeito da atividade, criador de sua própria história, artífice do seu desenvolvimento.

Destacamos, com isso, a atualidade e a importância científica e social apresentada nos trabalhos elaborados por Vigotski. As bases que constrói tornam-se relevantes para o desenvolvimento de práticas sociais, especialmente a educação de crianças com deficiência, sendo uma das principais preocupações de Vigotski. O problema da formação humana integral e desenvolvimento cultural da personalidade são particularmente encontrados nos textos de defectologia, onde ele trabalha e expande a concepção de educação social. Para Dainez & Freitas (2018), essa visão se afirma em uma concepção de homem e seu desenvolvimento está arraigado nos fundamentos do materialismo histórico-dialético. Vejamos:

Nessa perspectiva, assume-se que a desigualdade entre os homens não emana das incapacidades biológicas, mas da desigualdade econômica, da divisão das classes sociais, que demarca a disparidade dos meios de apropriação dos bens culturais acumulados no processo histórico de produção. (Dainez & Freitas. 2018, p. 147).

Dessa forma as condições de possibilidades de desenvolvimento humano ultrapassam, portanto, os limites impostos pela natureza/desigualdade inata. Partindo desse pressuposto, Vigotski dedicou-se a provar que esta visão precisava ser excluída de maneira urgente, contribuindo efetivamente para a modificação dos estudos anteriores a partir de seus próprios estudos, que têm como foco o desenvolvimento das potencialidades de aprendizagem e a necessidade de elevar o ensino da criança com deficiência a partir do apoio e mediação da educação social.

Estes estudos foram concentrados na sua obra “Fundamentos de Defectologia”, escrita provavelmente entre os anos de 1921 e 1930, sendo publicada pela primeira vez somente em 1983 (Coelho, 2018). Portanto, os conceitos abordados dentro desta obra podem servir como um referencial para o ensino destes estudantes por transmitirem uma visão positiva de deficiência e não como um impedimento para a aprendizagem, mas sim como um estímulo e proposição de caminhos alternativos.

Na época desses escritos de Vigotski, não havia uma preocupação social e nem educacional voltada para as pessoas com deficiência, pois eram consideradas incapazes de participar ativamente da sociedade e desempenhar o seu papel social junto às pessoas sem

deficiência (Coelho, 2018). Portanto, Vigotski traz uma nova perspectiva em relação à defectologia, para contrastar com os princípios anteriores deste campo, pautados por determinações biológicas que reforçavam as limitações em detrimentos das potencialidades.

Na obra “Fundamentos de Defectologia” (2022) é possível verificar claramente a existência de dois momentos da defectologia na história e que são antagônicos quanto às ideias que se propõe. A defectologia antiga calculava o nível de insuficiência do intelecto do indivíduo por métodos psicológicos que mensuravam aspectos anatômicos e fisiológicos e que investigava a criança por uma concepção puramente quantitativa, medindo apenas o nível de sua inteligência, não considerando suas habilidades potenciais, desconsiderando as potencialidades que a deficiência poderia desencadear. Logo as principais categorias de estudo eram a proporção, o tamanho e a escala métrica do coeficiente de inteligência. Com esses resultados na educação reduzia-se o material didático, prolongava-se o tempo de estudos e trabalhava-se de forma mais lenta com estas crianças, pois eram consideradas com menor desenvolvimento que as demais (Vigotski, 2022).

A concepção puramente aritmética da soma de defeitos é um aspecto característico da velha defectologia e que se faz antiquada. A reação contra esse enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática é o aspecto mais essencial da defectologia contemporânea. A luta de duas concepções defectológicas no mundo, das duas ideias polares e dos dois princípios constitui o conteúdo vivo da crise favorável que experimenta essa esfera do conhecimento científico na atualidade. (Vigotski, 2022, p. 31).

A tese principal utilizada por Vigotski para combater as ideias defendidas pela defectologia ultrapassada foi a seguinte: a criança, cujo desenvolvimento está comprometido pela deficiência, não é menos desenvolvida do que as outras, simplesmente se desenvolve de uma maneira diferente (Vigotski, 2022, p. 31).

Dessa forma, o desenvolvimento da criança com deficiência mostra estruturas, ritmos e organização específicos e é possibilitado com meios diferentes. Sendo assim, a própria deficiência atua como um estímulo para a sua superação, fato que nos conduz a outro tema que foi amplamente discutido por Vigotski. Este tema é descrito como Compensação, na proporção em que a limitação orgânica estimula o cérebro a modificar a sua organização estrutural e o funcionamento dos órgãos debilitados. Contudo, Vigotski acrescentou a este processo o aspecto social, o que nos leva à Compensação Social, que será abordada agora em nosso texto.

A escolha de Adler para contextualizar a Compensação se deu por dois motivos: primeiro por ele ter descrito sobre a temática e segundo por Vigotski ter atribuído destaque ao caráter dialético de sua teoria e as ideias opostas a Freud e Kretschmer sobre a base social do

desenvolvimento da personalidade. Vigotski também concedeu especial importância às ideias de Adler sobre a compensação como força motriz no processo de desenvolvimento da criança deficiente, entre outras.

O conceito de compensação foi descrito pela primeira vez por Alfred Adler, aproximadamente por volta de 1907, quando expôs sua teoria sobre os sentimentos de inferioridade. O estudo sobre a compensação psíquica foi o ponto de partida para um novo conceito, elaborado a partir de um determinado entendimento sobre as relações entre indivíduo, família, sociedade, corpo e alma pela Psicologia Individual. A concepção de Adler (1917/1956) inicia-se do pressuposto de que a criança, desde o nascimento, devido à sua fragilidade, necessita da ajuda de outro ser, o que pressupõe relações sociais: “tudo o que uma criança traz ao mundo, com suas possibilidades congênitas é colocado em um campo social, que a criança tem que considerar como o mais importante, pois sua debilidade, sua inferioridade tende nessa direção” (Adler, 1930/1959, p. 23); estabelecendo-se, assim, como lei fundamental, “que as crianças que vieram ao mundo com inferioridades orgânicas, empenham-se desde cedo em uma renhida luta pela existência” (Adler, 1927/1967, p. 72).

Dessa forma, para Adler pode-se afirmar que a inferioridade dos órgãos afeta a vida psíquica, diminuindo o indivíduo diante de si mesmo e aumentando seu sentimento de insegurança. São tais sentimentos que darão origem à luta para a afirmação de sua personalidade. Nas palavras de Adler (1912/1993, p. 54):

À medida que a força de ação do órgão inferior compensado aumenta qualitativa e quantitativamente, a criança com predisposição neurótica, presa em seu sentimento de inferioridade, encontra em si mesma os meios, com frequência surpreendente, para elevar o sentimento de seu próprio valor.

Podemos encontrar os primeiros indícios de se desenvolver, sob a inspiração do senso de inferioridade e do propósito dele originado, a compensação ou supercompensação pelo sistema nervoso central, como descrito pelo próprio Adler (1912/1993, p. 53):

Eu já havia comprovado uma notável correlação entre a inferioridade dos órgãos e a supercompensação psíquica, fato que me permitiu formular a seguinte tese fundamental: o sentimento de padecer uma inferioridade orgânica age sobre o indivíduo como um estímulo contínuo em seu desenvolvimento psíquico. Desde o ponto de vista fisiológico, esse desenvolvimento implica um reforço, em quantidade e qualidade, dos trajetos nervosos, e se esses trajetos apresentam também uma inferioridade originária, suas particularidades tectônicas e funcionais acusam-se no quadro de conjunto.

Um órgão com condições inferiores impõe às vias nervosas novos esforços para que ocorra a compensação. Se o órgão da visão, por exemplo, estiver originariamente comprometido, ocorrerá uma visão psíquica reforçada e a capacidade funcional do sistema nervoso central cumprirá o papel de agente compensatório, manifestando-se por reflexos, reações sensíveis e sensações intensificadas. Ainda, como descreve Adler (1912/1993, p. 59-60), “a superestrutura psíquica compensadora desenvolverá, especialmente, os fenômenos psíquicos de previsão e antecipação pelo pensamento, assim como seus elementos ativos: memória, intuição, introspecção, compreensão, atenção e hipersensibilidade”.

Ao propor uma Psicologia Individual, Adler teve por objetivo mostrar que os processos psicológicos e suas manifestações deveriam ser entendidos também a partir do contexto individual, dessa forma toda intervenção psicológica começava no indivíduo.

Dadas as concepções adlerianas sobre os sentimentos de inferioridade e o processo de compensação, constata-se que Adler (1912/1993), ao diferenciar seu pensamento sobre a inferioridade dos órgãos em relação aos demais autores, chega à conclusão de que o equilíbrio pela compensação é sempre assegurado, ou seja, o defeito, a inadaptação, a insuficiência não são apenas um “menos”, uma negativa, mas também um estímulo para a compensação ou a supercompensação. Em suas palavras:

A única diferença que existe entre a minha maneira de ver e a de outros consiste em que eu considero assegurado o equilíbrio mediante a compensação. A partir do momento em que o indivíduo separa-se do corpo materno, os órgãos e aparelhos inferiores se vêm obrigados a entrar em luta com o mundo exterior; luta inevitável e mais violenta que deve sustentar os órgãos normais. (...) os órgãos inferiores estão dotados de uma grande potência de compensação e supercompensação, que aumenta a capacidade de adaptação do indivíduo aos obstáculos comuns e extraordinários, e que favorece a criação de formas e de funções novas e superiores (Adler, 1912/1993, p. 56).

O domínio das dificuldades sempre demonstrará a presença da compensação do sentimento de inferioridade (Adler, 1930/1959). Chegando, dessa forma, à conclusão, ao contrário de muitos teóricos de sua época, que o “desenvolvimento do homem, em virtude dos seus meios físicos inapropriados, está sob a influência da sociedade como meio de compensação mais importante” (Adler, 1930/1959, p. 35), e é, precisamente, por meio da educação que se despertará na criança o conhecimento de si e dos fatores que contribuirão para sua superação. Reportamo-nos aos estudos de Adler para contextualizar a Compensação, por ser o autor com mais referências sobre a temática, mas sabemos de outros que, assim como ele, também dedicaram seus estudos ao tema.

Para Vigotski, que estudou os fundamentos de Alfred Adler (1870-1937) e Teodor Lipps (1851-1914) dentre outros filósofos para fundamentar sua tese sobre Compensação Social, “[...] O fator fundamental com o qual nos deparamos no desenvolvimento complicado pelo defeito é o duplo papel da insuficiência orgânica no processo desse desenvolvimento e da formação da personalidade da criança” (Vigotski, 2022, p.34). Por um lado, o defeito é a limitação, a debilidade, a diminuição do desenvolvimento; do outro ele estimula o movimento, elevando e intensificando o desenvolvimento.

O postulado central da defectologia contemporânea é o seguinte: qualquer defeito origina estímulos para a formação da compensação. Por isso, o estudo dinâmico da criança que apresenta deficiências não pode limitar-se à determinação do grau e da gravidade da insuficiência, mas inclui indispensavelmente o controle dos processos de compensação, de substituição, processos formadores e equilibradores no desenvolvimento e na conduta da criança. (Vigotski. 2022, p. 34).

O defeito é o fator fundamental com o qual tem-se de haver a defectologia, mas a reação do organismo frente à enfermidade e a personalidade da criança irão determinar o grau da compensação ou da descompensação do processo. Vigotski, por sua vez, ao fazer a análise da teoria de Stern (1921), ressaltou, há tempos, o duplo papel da deficiência:

Como, no cego, eleva-se de forma compensadora a capacidade para diferenciar com o tato, não pelo aumento real da excitabilidade nervosa, mas pelo exercício da observação, da avaliação e do estudo das diferenças, também na esfera das funções psicológicas, a insuficiência de uma incapacidade compensa-se por inteiro, ou em parte, com o desenvolvimento mais forte de outra. (Vigotski. 2022, p. 35).

Para o autor russo, fundamentado em Adler, o sentir dos defeitos dos órgãos é para o indivíduo um estímulo permanente para o desenvolvimento da psique. “Se algum órgão, devido a uma deficiência funcional ou morfológica, não cumprir por completo suas tarefas, então, o sistema nervoso central e o aparato psíquico do homem assumem a tarefa de compensar o funcionamento deficiente do órgão”. (Vigotski, 2022, p. 36). Para o autor o mais importante é que junto com a deficiência são atribuídas as forças, as possibilidades, as tendências e desejos de vencê-la ou de equilibrá-la.

Ainda para a análise vigotskiana a teoria da compensação traz o caráter criador para o processo do desenvolvimento. Não sendo em vão que, fundamentado nessa teoria, psicólogos como Stern e Adler estruturam em partes a origem do talento. Cita a formulação da ideia de Stern: “Tudo o que não me destrói faz-me mais forte, devido a que, da compensação da debilidade, surge a força, e das deficiências, as capacidades” (Stern, 1923, p. 145).

Seguindo nossa análise sobre a compensação, observa-se que ela pode ter dois graus ou polos mais visíveis, a vitória ou a derrota. O resultado dessa compensação pode ser sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento provocado pela deficiência seja ele positivo ou negativo, mas implicará em um processo orgânico e psicológico de construção ou reconstrução das funções da personalidade da criança dada por uma reorganização das funções de adaptação para formar novos processos, novas vias alternativas para o desenvolvimento ou não do indivíduo.

Muito se estuda a compensação em sua forma positiva, seja ela desenvolvida por Lipps, Adler e mesmo Vigotski; o que não se encontra muito em seus escritos são as tendências negativas da compensação, também presentes em suas fundamentações. Nos Fundamentos da Defectologia (2022), o autor russo não deixou passar tão relevante abordagem. Mas uma vez fundamentado em Adler, ele vai nos explicar que na já conhecida teoria da inferioridade de Alfred Adler está o polo negativo da compensação sob o nome de “menos-valia”: o sentimento de menos-valia é compreendido em relação à aceitação social do sujeito na leitura vigotskiana. Vejamos:

Como já se expôs, a criança não sente diretamente seu defeito. Ela percebe as dificuldades que resulta do defeito. A consequência direta do defeito é a inferiorização da posição social da criança; o defeito realiza-se como “uma luxação social”. Todas as relações com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar da pessoa no meio social, seu papel e seu destino como participante da vida e todas as funções sociais do ser se reorganizam. (Vigotski. 2022, p. 40).

As deficiências vistas pela escola de Adler, não têm papel atuante diretamente, mas indiretamente, mediante a redução da posição social da criança provocada pelas suas causas orgânicas ou inatas. Não considerando o orgânico que deve ser interpretado sobre o ponto de vista psicológico, para se levar em conta seu verdadeiro desenvolvimento social. Portanto:

A menos-valia dos órgãos que conduz à compensação, segundo Adler, cria uma posição psicológica peculiar para a criança. *Por meio dessa posição* e somente por meio dela, o defeito influi no desenvolvimento da criança. Esse complexo psicológico que surge sobre a base da inferiorização da posição social devido ao defeito, Adler denominou-o de sentimento de menos-valia (*Mindenwertigkeitsgefühl*). Dentro do processo de dois membros, “defeito compensação”, inclui-se um terceiro membro, o intermediário: “defeito-sentimento de menos-valia-compensação”. Grifo do autor. (Vigotski. 2022, p. 40).

Dessa forma, a compensação assume o lugar do defeito de maneira indireta, por meio do sentimento de menos-valia, sendo o sentimento de menos-valia uma avaliação psicológica da posição social. Por isso para Adler e sua escola, a luta deve ser contra o

sentimento de menos-valia, sendo o ponto fundamental de toda educação. Não podemos deixar esse sentimento desenvolver-se e dominar as crianças e conduzindo-as às formas de compensação como enfermidades.

Ao ler Adler, sobre o sentimento de “menos-valia”, da forma como Vigotski traz em seus estudos sobre compensação, fica para nós a reflexão de como a relação e os tratamentos sociais, e aqui não estamos falando apenas de ações, mas sim de simples palavras como as usadas para se referir às pessoas com deficiências (portador, especiais, defeituoso, etc.) são pejorativas e ofensivas. Portanto para Adler (1928), cabe à escola combater esse sentimento de inferioridade, conforme Vigotski (2022, p. 205), “para Adler e sua escola, a luta contra o sentimento de menos-valia é o ponto primeiro e fundamental de toda a educação”.

Segundo Vigotski o desenvolvimento das capacidades motoras se dá, por exemplo, pela elevação de algumas funções intensificadas, pois refletem a reação da compensação de estímulos em outras esferas, provocado pelo defeito. Conclui-se que para ele:

O problema da compensação no desenvolvimento da criança com defeito e o problema da condicionalidade social desse desenvolvimento compreendem todos os problemas da organização do coletivo de crianças, do movimento infantil, da educação sociopolítica, da formação da personalidade. (Vigotski. 2022, p. 63).

Avaliar essas crianças como crianças atrasadas no seu desenvolvimento seja físico e psíquico, debilitadas dentre outras características, é apenas parcialmente correto, porque como a caracterização negativa não se esgota em si, temos a absoluta peculiaridade positiva das crianças para desenvolver (Vigotski, 2022). Partindo desse pressuposto, a carência do material positivo não é culpa particular de um ou outro indivíduo, mas o infortúnio geral de toda a defectologia, a qual se fundamenta principalmente para dar uma nova direção para o desenvolvimento não somente quantitativamente, mas também qualitativamente. Como versa o próprio Vigotski:

Tratamos de mostrar que a defectologia estuda o desenvolvimento, que tem suas próprias leis, seu ritmo, seus ciclos, suas desproporções, suas metamorfoses, sua transferência dos centros e suas estruturas; e que é uma esfera especial e relativamente independente do conhecimento de um objeto profundamente peculiar. (Vigotski. 2022, p. 68).

No campo prático e no da educação, como o autor tratou de demonstrar, a defectologia tem a tarefa de encontrar soluções que exigem o trabalho de forma criadora e a criação de situações que proporcionem soluções especiais. Desta forma, para solucionar esses

e outros problemas é necessário encontrar um fundamento sólido tanto para a teoria como para a prática.

O autor russo nos fala da ideia de supercompensação, e para contextualizá-la utiliza como premissa a frase já citada de Stern “O que não me destrói faz-me mais forte”: Stern (1923, p.145), “formula essa ideia, indicando que, da debilidade, surge a força, e das insuficiências, as capacidades”. (Vigotski, 2022, p. 69). Este não é um fenômeno raro ou exclusivo na vida do organismo. Vejamos:

Melhor dizendo, é, em boa medida, um traço geral e amplamente difundido dos processos orgânicos relacionados com as leis fundamentais da matéria viva. Na verdade, não temos uma teoria biológica que seja, de certo modo, completa e abrangente acerca da supercompensação, mas, em uma série de áreas diferentes da vida orgânica, esses fenômenos têm sido estudados de forma tão fundamentada e sua utilização prática é tão importante que nós, com pleno direito, podemos falar sobre a supercompensação como um fato fundamental, cientificamente estabelecido na vida do organismo. (Vigotski, 2022, p.69).

Para Adler, os órgãos deficientes, que têm seu funcionamento dificultado e ou perturbado em relação ao defeito, entram em luta, conflito com o mundo exterior, para se adaptarem. Poderíamos até dizer uma luta mortífera e exaustiva, porém, a luta oculta em si eleva em muito as possibilidades para a supercompensação (Adler, 1927). Vejamos na análise que Vigotski faz das conclusões do autor:

O sentimento ou a consciência da deficiência que surge no indivíduo por causa do defeito é a valoração de sua posição social e converte-se na principal força motriz do desenvolvimento psíquico. A supercompensação, “ao desenvolver os fenômenos psíquicos de pressentimento e previsão, assim como seus fatores que atuam à maneira de memória, intuição, atenção, sensibilidade, interesse, em resumo, todos os momentos psíquicos em um grau intensificado” (Adler, 1926, p. 11), conduzem à formação de uma consciência de supersaúde no organismo enfermo, à formação da supersuficiência proveniente da insuficiência, à transformação do defeito em talento, capacidade e inteligência. (Vigotski, 2022, p. 71).

Desse modo “a validade social é o ponto final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social”. Vigotski (2022, p. 79). Desta forma, o que tem uma importância para os resultados de todas essas delimitações para a educação é a possibilidade da validade social e da valorização social das crianças que possuem defeitos. Assim, a própria possibilidade dessa feliz supercompensação aponta como um farol para o caminho da educação dessas crianças. Para Vigotski (2022, p. 86), “Pensar que qualquer defeito será indispensavelmente compensado de modo feliz é tão ingênuo como pensar que qualquer doença termina inevitavelmente com o restabelecimento”, mas antes de mais nada

é ter a sensatez na opinião e saber que a tarefa da supercompensação dos defeitos é enorme, pois o caminho do desenvolvimento é excessivamente difícil e, dessa forma, é muito mais importante conhecer a direção correta do que ter fórmulas prontas, pois cada sujeito é singular em seu desenvolvimento.

Como versa o próprio Vigotski, o processo de supercompensação está determinado por duas forças: as exigências sociais que se manifestam ao desenvolvimento e à educação, e as forças íntegras da psique.

O trabalho da supercompensação está determinado por dois momentos: por um lado, a amplitude, a dimensão da inadaptação da criança, o ângulo de divergência de sua conduta e dos requisitos sociais exigidos para sua educação; por outro lado, o fundo de compensação, a riqueza e a diversidade de funções.  
(Vigotski, 2022, p. 86).

Efetivamente para a elaboração correta de um plano de educação, nessa perspectiva, é necessário eliminar os limites que foram colocados pela própria natureza ao desenvolvimento social da criança, tomando a educação como rumo da validade social, considerando-a um ponto real e determinante, e não sustentando a ideia de que a criança com defeito está condenada à inferioridade.

#### **4.4 Documentos, leis e diretrizes que norteiam a Educação Inclusiva.**

Nas últimas décadas, os debates acerca da inclusão têm se intensificado. O reconhecimento de que cada sujeito possui características individuais e particulares, no entanto, fazemos parte da mesma espécie humana. Reconhecer e valorizar a diversidade como um direito humano tem relação direta com a dinâmica da exclusão na sociedade capitalista. Sabemos que esse reconhecimento é fruto das lutas e movimentos sociais ligados à temática das pessoas com deficiência (PCD), seus familiares, pesquisadores, profissionais e demais pessoas que defendem o reconhecimento, a garantia de direitos e a inclusão delas em todos os campos da sociedade. Em consequência disso, são instituídas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiências, em diferentes áreas da vida.

No campo educacional, também vêm ocorrendo mudanças quanto ao atendimento às necessidades desse grupo. Os documentos legais trazem definições importantes, orientam o processo de inclusão, principalmente o escolar, direcionam novos encaminhamentos ao sistema educacional brasileiro e recebem destaque tanto pela implantação quanto pela implementação dessas políticas. Com a necessidade de proporcionar e/ou ampliar as práticas de inclusão escolar

para as pessoas com deficiência, muitos pesquisadores têm voltado sua atenção para este fenômeno. Resultado de múltiplos fatores e do desenvolvimento histórico-cultural, nos dias atuais, do cenário mundial e no contexto brasileiro, as pessoas com deficiência têm o direito à inclusão escolar em todos os níveis e modalidades de ensino, garantida por várias Leis no Brasil, assim como também por um conjunto de documentos, como notas técnicas e pareceres, além de decretos e resoluções. Contudo, é sabido que há uma grande distância entre o processo de implantação e o de implementação de uma lei, ou de qualquer outro documento legal. Esses processos são resultados de lutas de interesses que não se encerram na elaboração da legislação, mas se estendem ao longo de todo o movimento histórico, revelando a díade inclusão-exclusão. Daí a importância de estudos voltados para determinados fenômenos, a fim de analisar as políticas educacionais, avaliar, acompanhar e contribuir com o processo de inclusão escolar das pessoas com deficiência, diagnósticos e Educação Inclusiva, comparar o que versam os documentos legais com as ações aplicadas na prática, propor caminhos, alternativas e meios para alçar a inclusão à educação de qualidade.

A partir de meados do século XX, com a intensificação dos movimentos sociais de luta contra todas as formas de discriminação, as pessoas com deficiência emergem, em nível mundial, em defesa de uma sociedade inclusiva. Nesse período histórico, fortalece-se a crítica às práticas de exclusão e segregação de estudantes encaminhados para ambientes especiais, que levavam, também, ao questionamento dos modelos homogeneizadores de ensino e de aprendizagem, geradores de exclusão nos espaços escolares.

Para analisarmos a atual política de Educação Inclusiva proposta para o sistema de ensino no Brasil, faz-se necessário voltarmos ao passado e refletirmos sobre a institucionalização da Educação Especial como modalidade de ensino. Como já foi falado aqui um pouco desse percurso histórico, nos deteremos em trazer os principais acontecimentos pautados pelos marcos internacionais e nacionais a partir da década de 1970, por ser esse período o marco decisório e político para a Educação Especial, principalmente após a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CNESE) em 1973.

Contudo, tivemos ações e eventos pontuais para as pessoas com deficiência, antes da criação do CNESE. Vejamos, ainda no Império, tivemos duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. Nas primeiras décadas do século XX foi fundado em 1926, o Instituto Pestalozzi, especializado em atendimento às pessoas com deficiência mental, também

nessa mesma instituição em 1945 é criado o primeiro atendimento educacional às pessoas com superdotação; a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE é fundada em 1954.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº 4.024/61, passa a fundamentar o atendimento educacional às pessoas com deficiência e aponta o direito dos “excepcionais” à educação, *preferencialmente* dentro do sistema geral de ensino. Essa lei foi alterada pela Lei nº 5.692/71, ao definir “tratamento especial” para os estudantes com “deficiências físicas, mentais, os que se encontravam em atraso considerável e os superdotados”. Contudo, não promovia um sistema de ensino para atender aos estudantes com deficiência, nem transtorno global do desenvolvimento e tão pouco alunos com altas habilidades e superdotação, somente reforçavam o encaminhamento dos mesmos para as classes e escolas especiais. Comparando esse momento de nossa legislação com a análise feita por Vigotski sobre as escolas auxiliares da Rússia, ele nos revela:

A escola auxiliar, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial. Precisamos pensar não em como isolar o cego e separá-lo da vida, mas em como incorporá-lo o mais cedo possível à vida. O cego tem de se desenvolver na vida geral junto com os videntes; é necessário que estudem na escola comum. Assim, certos elementos do ensino e da educação especial devem ser mantidos na escola especial ou ser introduzidos na escola comum. (Vigotski, 2022, p. 124)

Portanto, para Vigotski, a educação deve se dar em ambientes comuns para todos os alunos e não em classes e escolas específicas, sendo uma garantia para as pessoas com deficiência e não quando for possível a oferta.

Voltemos para a nossa abordagem inicial sobre o CENESP. Criado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, ele existiu durante os anos de 1973 a 1986 e foi responsável pela gerência da Educação Especial no Brasil, que sob a defesa integracionista, propulsou ações educacionais direcionadas aos PCD e às pessoas com superdotação, mas ainda se configurava por movimentos e campanhas assistencialistas e iniciativas isoladas do Estado. Conforme o documento, caderno de orientações para a implementação da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, temos como princípio do CENESP:

O princípio fundamental desta **Linha de Ação** é de que as escolas devem acolher **todas as crianças**, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos e zonas desfavorecidos ou marginalizados. (BRASIL, 1997, p. 17 e 18). Grifo dos autores.

Esse modelo de escola não atende às necessidades dos alunos com deficiência e nem tampouco os outros aqui citados como acolhidos nessas instituições educacionais, pois não oferecem a mínima condição e ou estrutura para o desenvolvimento desses grupos. Sem falamos no reforço do sentimento de inferioridade provocado nos alunos que tinha de frequentar tais escolas, taxados como inferiores e incapazes. Uma escola assim, denominada especial, não contribuía para o desenvolvimento e autoestima de seus alunos, como também de seus professores. Vigotski, também fez uma dura crítica ao modelo de escolas para defectivos, chamadas de escolas auxiliares, como podemos constatar:

Esse nome imprime, aparentemente, o selo da menos-valia no aluno. A criança não quer ir à “escola para atrasados”. A inferiorização da posição social provocada pela “escola para atrasados” atua parcialmente também sobre os professores, colocando-os aparentemente em uma posição inferior em comparação aos professores da escola normal. (Vigotski, 2022, p.41).

Depois do CENESP, não podemos deixar de destacar que tivemos avanços nesse período em relação ao trabalho desenvolvido para os alunos com deficiência, contudo, sobre a implementação de classes e escolas especiais ainda com um caráter de exclusão, convertendo-se em um espaço de segregação. Para ser integrado na escola regular dependia principalmente de que o sujeito tinha que se adequar às normas vivenciadas por todos, ou seja, o aluno deveria se adaptar às regras e normas da instituição; a escola não mudaria nem se transformaria para receber esses alunos. Esse movimento ficou conhecido como “paradigma da INTEGRAÇÃO, que permaneceu em vigor por aproximadamente 30 anos nos sistemas de ensino brasileiro”. (Gomes et al., 2016, p. 19)

Sobre as contribuições do CENESP não podemos deixar de falar de sua importância para as políticas de inclusão na época, como constata as autoras:

Foi a partir da inauguração do CENESP que se institui no País uma política educacional feita de forma sistematizada para a educação especial. Esse órgão ficou responsável em direcionar metas e ações que promovessem a integração dos alunos da educação especial, além de propor projetos de formação para professores, requerer a implantação de classes e escolas especiais. O CENESP instalou cursos de especialização para professores que trabalhavam nesta área com o intuito de conhecer e refletir sobre os avanços existentes referentes ao atendimento a pessoas com deficiência. (Gomes *et al.*, 2016, p. 19).

O CENESP foi instituído pelo Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973, com autonomia financeira e administrativa. Seu principal objetivo era subsidiar a formulação da política nacional especial no Brasil, que buscava a inclusão de pessoas com “necessidades

especiais” nas escolas regulares. Em 1986, o CENESP foi transformado na Secretaria de Educação Especial - SEESP, que assumiu suas competências e estrutura como órgão central de direção superior do MEC.

Na década de 1980, o movimento de inclusão social ganhou força, com a organização em diversos países, impulsionada pelo Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981). Decretado pela ONU, o movimento marcou um ponto de virada significativo nesse processo de conscientização e mobilização global. Tinha como Lema: "Participação plena e igualdade", que iria fazer parte do direito das pessoas com deficiência, a fim de que elas pudessem viver de maneira completa, ter parte ativa no desenvolvimento das suas sociedades, tirar proveito das suas condições de vida de modo equivalente a todos os outros cidadãos e ter direito à sua parte no que diz respeito às melhorias das condições que resultam do desenvolvimento sócio-econômico. Como objetivo principal: aumentar a visibilidade das questões relacionadas à deficiência e promover a igualdade de oportunidades, a inclusão social e o bem-estar das pessoas com deficiência. Outros objetivos do movimento eram chamar a atenção para a criação de leis e movimentos que garantissem direitos; promover a plena *integração* e participação das pessoas com deficiência em todos os aspectos da vida social, econômica e política; encorajar projetos que visassem à *integração* nas atividades diárias, transporte e edifícios públicos e educar e informar o público sobre os direitos das pessoas com deficiências. Temos ainda muito presente nos textos a palavra INTEGRAÇÃO, que é adaptação do indivíduo para se encaixar em um ambiente preexistente, isto é, colocar um indivíduo em um grupo, mas sem alterar as normas ou estruturas do grupo para ele.

Como resultados principais tivemos a criação do Programa Mundial de Ação para Pessoas com Deficiência, formulado pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 1982; o início da Década Internacional das Pessoas Deficientes (1983 – 1993).

No Brasil, durante esse período, o movimento das pessoas com deficiência, em relação à sua luta na conquista e defesa de direitos, é muito recente em nosso País. Efetivamente tendo início em 1975, de forma ampla e não de pequenos segmentos específicos dentro dos movimentos desse público, quando a ONU, através de sua Assembleia Geral, declarou 1981 o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, aqui já citado. Antes desse marco, as pessoas deste segmento, que eram tidas e havidas pelos “técnicos” como “pacientes” ou “clientes”, começaram a ser tratadas sob uma nova visão: a da cidadania. Para Vigotski as pessoas com deficiência não são doentes, mas sim seres que podem se desenvolver e participar socialmente, (Vogitski, 2022, p.43) “O grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral”.

A partir de 1979 o movimento das pessoas com deficiências eclodiu em nível nacional. Surgiu, naquele ano, a Coalizão Nacional de Entidades de Pessoas Deficientes em vários Estados, como Rio Grande do Sul; São Paulo; Rio de Janeiro; Espírito Santo, Pernambuco; Goiás e Pará, cuja primeira Comissão Executiva, formada por oito integrantes, dois por área de deficiência, foi eleita no I Congresso Brasileiro de pessoas Deficientes, ocorrido em Recife, de 25 a 30 de outubro de 1981.

No ano seguinte, 1982, na cidade de Vitória – ES era realizado o I Encontro de Delegados da Coalizão Nacional de Entidades e Pessoas Deficientes, evento que ocorreu de 12 a 14 de julho. Dentre as principais deliberações deste Encontro, destaca-se a criação, por unanimidade, do "Dia Nacional de Luta das Pessoas Deficientes", por proposta de Candido Pinto, pernambucano radicado em São Paulo, militante do Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes - MDPD.

O 21 de setembro de 1982 já não marcou apenas a entrada da primavera. Em muitas cidades brasileiras, foram realizados atos públicos de sensibilização e conscientização da sociedade sobre a necessidade de se reconhecer os direitos das pessoas com deficiência, fator este que certamente preconizou a inclusão destes direitos na Constituição Federal de 1988 e na legislação de forma geral. Toda a luta para a garantia de direitos das PCD tem seu caráter fundamentado no social. Como nos apresenta Vigotski (2022).

Já que os pontos inicial e final desse desenvolvimento estão condicionados socialmente, é indispensável a compreensão de cada momento seu não só em relação ao passado, mas também em relação ao futuro. Mediante o conceito de compensação como uma forma fundamental de semelhante desenvolvimento, introduz-se o conceito de tendência para o futuro: todo o processo, em geral, apresenta-se para nós como um processo único, que tende para adiante com uma necessidade objetiva, dirigida ao ponto final, estabelecida anteriormente pelas exigências do ser social. (Vigotski, 2022, p. 42).

Com a introdução de novas demandas políticas, sociais e educacionais, tal paradigma foi se modificando, o que motivou a construção de uma concepção inclusiva para a educação. “Assim, no início da década de 1990, o movimento em prol da Educação Inclusiva, iniciado nos anos 1980 na Educação Básica, ganhou amplitude e destaque no cenário educacional” (Figueiredo, 2010, p. 29). Para Gomes *et. al* (2016, p. 19) temos que “e a educação especial passa a estabelecer uma educação com bases teóricas inclusivistas, ou seja, a escola inclusiva visa ao acesso, à permanência e ao sucesso de todos os alunos na classe comum”.

Os debates também levaram a transformações na educação, com o objetivo de garantir que estudantes com deficiência tivessem o direito de frequentar escolas regulares, impulsionando a criação de modelos de atendimento educacional mais inclusivos.

Na busca de enfrentar esse desafio e construir projetos capazes de superar os processos históricos de exclusão, é necessária a efetivação de políticas públicas que realmente fortaleçam essa transformação. Portanto, esse período histórico da trajetória da Educação Especial no Brasil que vamos conversar agora, é marcado pela influência das diretrizes impostas por organismos internacionais nas políticas voltadas para a educação. Organismos Internacionais como a ONU e a UNESCO, ambos criados em 1945 em um cenário pós II Guerra Mundial para ‘ajudar’ países a serem reconstruídos.

Na intenção de que o leitor possa compreender, porque Organismos Internacionais Financeiros investem na educação nacional, achamos necessário trazer para o trabalho, de forma rápida, até por não ser objetivo dessa pesquisa, algumas informações sobre essas Instituições e como elas se relacionaram à educação, assim também como uma pequena e breve análise de sua atuação e interesses nessa área da educação.

A Organização das Nações Unidas - ONU foi criada em 1945, após a Segunda Guerra Mundial, teve sua origem a partir da Carta das Nações Unidas, assinada em São Francisco por 50 países. O objetivo principal era impedir novos conflitos mundiais, promover a paz, os direitos humanos e a cooperação internacional. A organização foi oficialmente criada em 24 de outubro de 1945, quando a Carta foi ratificada pelos países fundadores, incluindo o Brasil. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, também logo após a Segunda Guerra Mundial, como uma agência da ONU para garantir ações de paz através da cooperação intelectual entre as nações. Sua missão é desenvolver a paz nas mentes dos homens, *utilizando educação*, ciência e cultura como ferramentas, ela sucedeu o Comitê Internacional de Cooperação Intelectual da Liga das Nações. A Constituição da UNESCO entrou em vigor em 4 de novembro de 1946, após ser ratificada por 20 países.

O Banco Mundial foi criado em 1944 na Conferência de Bretton Woods como Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), com o objetivo inicial de reconstruir a Europa e o Japão após a Segunda Guerra Mundial. Sua missão evoluiu para combater a pobreza e promover o desenvolvimento econômico global, especialmente em países de baixa e média renda, por meio de empréstimos e assistência técnica. Foi criado por representantes de 44 nações. Dessa forma cada Instituição dessas tinha uma função específica no processo de reestruturação dos países; contudo, o Banco Mundial, logo muda sua função, a serviço da política e economia americana. O Banco transformou-se no maior captador mundial de recursos. A liderança americana se deu pelo fato de os Estados Unidos (EUA) serem o maior

investidor, deterem a presidência e pelo poder de veto que possuem. Como podemos constatar em SOUSA *et al.* (2025, p. 06).

Diante desse cenário, pode-se imaginar que esses organismos surgiram para ajudar a sociedade como um todo, no entanto, sua função muda, esses organismos atuam na manutenção de um sistema em que o lucro está sempre acima de tudo e de todos. É justamente por esse motivo que as políticas educacionais passaram a ser vistas como uma maneira de arrecadar mais dinheiro e ainda poderem determinar diretrizes a serem seguidas por países periféricos por meio de financiamento e empréstimos.

No início esses organismos não viam a educação como um campo de lucratividade, mas no final da década de 1960, o capital fixa a educação no centro das suas demandas, para que ela pudesse atender aos seus interesses. (SOUSA *et al.*, 2025, p. 06) esclarece que “esse interesse pela educação é resultado da crise estrutural do capital que precisa criar mecanismos que garantam a manutenção da ordem vigente, a sociabilidade capitalista”. O Banco Mundial nesse período ainda não tinha controle sobre as políticas educacionais, o controle estava com a UNESCO; contudo, em 1984, o Banco passou a liderar a pasta da educação, dessa forma, as investidas se intensificaram. A educação passou a ser vista como um mercado promissor que serviria para gerar lucro além de qualificar a classe trabalhadora para o mercado de trabalho de acordo com os interesses do capitalismo. Na análise de Shiroma *et al.* (2011), retomada em Sousa *et al.*, (2025, p. 07).

Em suma, o Banco Mundial recomenda mais atenção aos resultados, sistema de avaliação da aprendizagem, inversão em capital humano atentando para a relação custo-benefício; propõe além da descentralização da administração das políticas sociais, maior eficiência no gasto social, maior articulação com o setor privado na oferta da educação (Shiroma *et al.*, 2011, p. 42).

Tendo a educação como uma valiosa mercadoria, os organismos internacionais passaram a interferir nas políticas sociais dos países periféricos, agora não somente no campo da educação, mas também em outras áreas como saúde e segurança. No Brasil, as influências do Banco determinaram as políticas sociais brasileiras. Vejamos o que Mendes & Jimenez (2015) afirmam com base em Fonseca (2000, p. 55) que:

[...] existe uma influência determinante do Banco Mundial na definição da política social brasileira, pois a concessão de empréstimos está atrelada a determinadas condicionalidades, as quais impõem uma série de negociações que duram de cinco a dez anos, incluindo a fixação de cláusulas financeiras e gerenciais, até a fixação de diretrizes educacionais, entre elas, definição do nível de ensino a ser financiado, assim como as regiões a serem beneficiadas pelo acordo.

Ainda com base em Mendes Segundo & Jimenez (2015, p. 66), a educação pública-estatal está direcionada para “uma educação mundial voltada aos interesses do mercado, à estabilização econômica e ao princípio de governabilidade, indispensáveis ao processo de acumulação ampliada do capital”. Nessa premissa o Banco Mundial, influencia a formulação de políticas públicas e colabora com a ampliação e manutenção do sistema do capital. Acreditamos ter ficado clara a intenção dessas Instituições Internacionais de Financiamento no campo educacional.

Apresentaremos nesse tópico a influência dos organismos internacionais nas políticas para a Educação Inclusiva no Brasil. Para tanto, ao longo desta pesquisa apontaremos as determinações, objetivos, metas ou estratégias e compromissos firmados nesses eventos que visam à garantia dos direitos, assim como à inclusão para as pessoas com deficiência, tendo como princípio a educação que possa incluir não somente no ambiente escolar, mas também em todas as áreas da sociedade.

Na intenção de formular nosso trabalho, foram examinadas as Declarações de Jomtien (Movimento de Educação Para Todos - [Unesco], 1990); Declaração de Viena (Conferência Mundial sobre Direitos Humanos – [ONU], 1993); Declaração de Salamanca (Conferência Mundial sobre Educação Especial [Unesco], 1994); Declaração da Guatemala (Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência - [ONU], 1999); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – [ONU], 2006) e a Declaração de Incheon (Fórum Mundial de Educação - [Unesco], 2015). Entre essas declarações, destacam-se como marcos para a Educação Inclusiva, as Declarações dos Direitos Humanos, de Salamanca e da Guatemala e a Convenção de Nova Iorque.

Essas primeiras declarações chamadas de ‘Movimento de Educação Para Todos’, trazem determinações para serem seguidas por seus países membros, primordialmente países em desenvolvimento (periféricos), para tentarem de dar conta de diversas temáticas, como o direito à educação para todos; os altos índices de analfabetismo; a violência contra a mulher; a segregação racial e principalmente trazer em suas metas determinações para a inclusão das pessoas com deficiência. Sendo um marco internacional para discussões, reflexões e implantações da política pública de educação inclusiva.

Analisaremos a primeira delas, realizada em Jomtien na Tailândia, de 5 a 9 de março no ano de 1990, um evento financiado pela UNESCO, UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), pelo PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e claro

pelo Banco Mundial. Sousa *et al.* (2025, p. 08) nos confirma sobre a importância desse evento nas palavras de Shiroma *et al.* (2011, p. 48, grifo do autor), vejamos:

Esse evento foi o marco a partir do qual os nove países com maior taxa de analfabetismo do mundo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), conhecidos como ‘E 9’, foram levados a desencadear ações para a consolidação dos princípios acordados na Declaração de Jomtien. Seus governos comprometeram-se a impulsionar políticas educacionais articuladas a partir do Fórum Consultivo para a ‘Educação para Todos’ (Education for All – EFA), coordenado pela UNESCO que, ao longo da década de 1990, realizou reuniões regionais e globais de natureza avaliativa.

Retiramos do documento da Declaração de Jomtien, algumas metas, objetivos e ou compromissos que identificamos, a serem cumpridas pelos países membros do encontro, que se referem à inclusão de pessoas com deficiência, pois é o foco de nossa pesquisa aqui apresentada em formato de quadro para melhor compreensão.

Quadro 15 – Compromissos da Declaração de Jomtien.

Artigos	Metas/ Objetivos / Compromissos
3. Universalizar o acesso à educação e promover a equidade	<p>1. A ‘educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos.’ Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as ‘desigualdades’ (p. 6, grifos nossos);</p> <p>2. Para que a educação básica torne-se ‘equitativa’, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (p. 6, grifos nossos);</p> <p>5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas ‘portadoras de deficiências’ requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (p. 7, grifos nossos).</p>

Fonte: Elaboração da autora com base na Declaração de Jomtien (UNESCO, 1990), 2025.

Somente no artigo 3º da declaração temos de modo superficial a indicação de metas voltadas para a pessoa com deficiência em dois pontos na 1 e 2, já na meta 5 as palavras são claras para a garantia de acesso à educação para todo e qualquer tipo de deficiência.

No artigo 10º que trata de fortalecer solidariedade internacional, é citada a Década das Nações Unidas para os Portadores de Deficiência em curso (1983 – 1992). Também encontramos objetivos intermediários que podem ser formulados como metas específicas dentro dos planos nacionais e estaduais de desenvolvimento da educação. De modo geral, destacaremos a meta (ii) que define as categorias prioritárias (por exemplo, os pobres, os

portadores de deficiências). Essas metas representam um "piso" - não um "teto" - para o desenvolvimento contínuo dos serviços e dos programas de educação. (p. 8, grifo dos autores). O documento ainda deixa explícito que cada país poderá estabelecer suas próprias metas para a década de 1990, em consonância a dimensões a seguir: Expansão dos cuidados básicos e atividades de desenvolvimento infantil, incluídas aí as intervenções da família e da comunidade, direcionadas especialmente às crianças pobres, desassistidas e ‘portadoras de deficiências’. (p.8, grifo nosso).

Sobre a ação prioritária a nível mundial, do plano de ação e fomento à provisão dos serviços necessários ao fortalecimento da cooperação e coordenação internacional, o documento fala da necessidade de uma maior assistência financeira para:

[...] programas desenhados para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de grupos desassistidos, jovens fora da escola e adultos com pouco ou nenhum acesso à educação básica. Todos os parceiros poderão compartilhar suas experiências e competências na concepção e execução de medidas e atividades inovadoras, bem como concentrar seus financiamentos para a educação básica em categorias e grupos específicos (por exemplo: mulheres, camponeses pobres, portadores de deficiências), e assim melhorar significativamente as oportunidades e condições de aprendizagem que lhes são acessíveis. (Unesco, 1990, p. 17).

Como podemos verificar, a Declaração de Jomtien ainda traz as mesmas ideias colocadas no Ano Internacional da Pessoa Deficiente (1981), assim como início da Década Internacional das Pessoas Deficientes (1983 – 1993). Essa declaração nos traz, assim, como os documentos nos chamam a atenção para a criação de leis e movimentos que garantissem direitos, promovessem a plena integração e participação das pessoas com deficiência. Para Sousa et al. (2025, p.08) “a Declaração traz algumas determinações que podem ser interpretadas como tentativas de garantir o acesso à educação, à qualidade de vida e à socialização para que as pessoas com deficiência tenham as mesmas oportunidades”. Notoriamente, ela traz três artigos e algumas metas/recomendações, os quais visam a promover em todos os países periféricos o mínimo de inclusão e acesso à educação. Considero inclusive mais um movimento de integração do que uma proposta ínfima de inclusão. De acordo com Maia Filho e Jimenez (2004), essa Conferência não passa de mais uma manobra do capitalismo para assegurar sua hegemonia:

Vale ressaltar, contudo, que a própria realização de uma Conferência Mundial de Educação, seguida de medidas de alcance global, sob o patrocínio do Banco Mundial,

não pode deixar de indicar a direta vinculação do referido empreendimento com o projeto atual de gestão d capital, o qual, conforme explicita Mészáros (1995), na busca de superação de uma crise inédita em seu processo de reprodução, vem lançando mão de estratégias extremas, aplicados tanto ao campo da produção como ao plano político-ideológico. Nesse contexto, o Banco Mundial, passa, precisamente a partir do início da década passada, a investir pesadamente na esfera educacional, impondo discursos e projetos aos países periféricos, com o fim de garantir a estabilidade política, pela via de um sistema educacional que garanta a incontestabilidade do mercado como força organizativa central, produzindo, ao mesmo tempo, determinadas ‘disposições ideológicas’ (Leher, 1998) necessárias ao ajustamento dos trabalhadores às perversas condições infligidas por esse mesmo mercado. (Maia Filho e Jimenez, 2004, p. 121).

Já para Viogtski essa ideia de integração das pessoas com deficiência está constituída quando o sujeito é reconhecido e apoiado com estímulos para a sua participação na cultura e na sociedade, como podemos constatar na fala de Prestes e Tunes (2021, p. 23):

Assim sendo, o estudo dos modos de compensação social desenvolvidos por pessoas defectivas colabora intensamente para a compensação de processos compensatórios em pessoas normais e, vale dizer, muito mais do que o contrário.

Se partirmos do pressuposto de que para Vigotski, na educação, temos a substituição de um analisador por outro, de uma visão por outra, compreendemos o caminho da compensação social de qualquer defeito. Como impacto no Brasil, um dos países signatários da Declaração de Jomtien, o país elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, em 1993, com o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental e passou a ter uma atenção diferenciada com relação à questão da educação especial.

O próximo movimento é considerado um marco na história para pessoas com deficiência. A Declaração e Programa de Ação de Viena~, que foi o documento final da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. O evento foi patrocinado pela Organização das Nações Unidas (ONU) e ocorreu em Viena, na Áustria, de 14 a 25 de junho de 1993.

Essa declaração pode ser considerada a mais completa dos documentos internacionais acerca da educação inclusiva, porque tenta direcionar suas ações e diretrizes pra a inclusão de todos. Sousa *et al.* (2025), salienta que:

Essa declaração traz várias determinações que visam a garantir a inclusão e a conscientização em vários aspectos como a luta contra o racismo e o *apartheid*, incentivo à inclusão das mulheres e à escolarização, inclusão dos refugiados, proteção dos direitos das crianças, garantia de asilo a todos os que necessitarem em qualquer país, trabalhadores migrantes, bem como a inclusão de pessoas com deficiência. (Sousa et al., 2025, p. 08).

Destacaremos as principais ações voltadas exclusivamente para as pessoas com deficiência no quadro a seguir.

Quadro 16 – Metas/ Objetivos/ Compromissos da Declaração de Viena.

Igualdade, Dignidade e Tolerância	22. Haverá que prestar atenção especial para garantir a não discriminação e o gozo, em termos de igualdade, de todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais por parte de ‘pessoas com deficiência’, incluindo a sua participação ativa em todos os aspectos da vida em sociedade (p. 9).
Direitos da pessoa com Deficiência	<p>63. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos reafirma que todos os Direitos Humanos e liberdades fundamentais são universais neles se incluindo, por conseguinte, e sem quaisquer reservas, ‘as pessoas com deficiências’. Todas as pessoas ‘nascem iguais tendo os mesmos direitos à vida e ao bem-estar, à educação e ao trabalho’, a viverem com independência e a participarem ativamente em todos os aspectos da vida em sociedade. Assim, qualquer discriminação direta ou outro tratamento ‘discriminatório negativo’ de uma ‘pessoa com deficiência’ constitui uma violação dos seus direitos. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela aos governos para que, quando tal seja necessário, adotem ou ‘adaptem a legislação existente por forma a garantir o acesso das pessoas com deficiências a estes e outros direitos’ (p. 21).</p> <p>64. ‘As pessoas com deficiências devem ter lugar em toda a parte’. Deverá ser garantida a ‘igualdade’ de ‘oportunidades’ às pessoas com deficiências através da eliminação de todas as barreiras socialmente impostas, quer sejam estas físicas, financeiras, sociais ou psicológicas, ‘que excluam ou limitem a sua participação plena na vida em sociedade’ (p. 21).</p> <p>65. Relembrando o Programa de Ação Mundial relativo às Pessoas Deficientes, adotado pela Assembleia Geral na sua trigésima sétima sessão, a Conferência Mundial sobre Direitos Humanos apela à Assembleia Geral e ao Conselho Económico e Social para que adotem, nas suas reuniões de 1993, o projeto de regras gerais sobre a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência. (p.21).</p>

Fonte: Elaboração da autora com base na Declaração de Viena (ONU, 1993), 2025.

A partir dessa declaração podemos perceber avanços nas propostas para incluir as pessoas com deficiência. Ela procura oferecer garantias e destacar a tentativa de se buscar um mundo sem discriminação: as PCD garantem a todos os mesmos direitos que às outras pessoas sem deficiência, através de condicionamentos para os países adaptarem suas legislações para essa garantia de igualdade, respeito e oportunidades a esse grupo. Sendo assim, há o fortalecimento para uma proposta de inclusão e fim da exclusão, do preconceito, principalmente da ideia de incapacidade e reconhecimento da capacidade dos PCD de ocuparem lugares e posições sociais e profissionais.

Nas palavras do teórico russo, a incapacidade se dá no social e não no biológico: se as condições sociais forem propiciadas, as pessoas com deficiência terão as mesmas possibilidades que as não deficientes, nas palavras de Vigotski:

Tenho em mãos uma publicação editada na Suíça neste ano. Nela, lemos os postulados que se mostram como uma revelação muito importante para nossa pedagogia: à criança cega, é preciso tratar como à vidente, ensinar a caminhar no mesmo período que a vidente, proporcionar o mais rapidamente a possibilidade de brincar com todas as crianças. Nessas indicações, considera-se isso óbvio. Em nossa teoria, afirma-se justamente o contrário. Parece-me que aqui há duas direções na pedagogia especial: uma orientada à enfermidade, e outra, à saúde. (Vigotski, 2022, p. 96)

O autor, ao analisar o problema das influências educativas sobre a criança anormal (compensação), esclarece que se deve “tratar a criança cega da mesma forma que aquela que vê”. (Vigotski, 2022, p. 96).

Como desdobramento no Brasil, tivemos o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Este plano representa o compromisso contínuo do governo brasileiro em garantir a dignidade e a plena cidadania.

No ano seguinte tivemos a Declaração de Salamanca, na Espanha, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994. Tendo sido elaborada e adotada na Conferência Mundial sobre Educação Especial, organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, é um marco histórico dessa organização, estabeleceu princípios fundamentais para que todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais, aprendam juntas em escolas regulares, adaptadas e com apoio, transformando o sistema para acolher a diversidade e combater a segregação, sendo base para políticas públicas globais, defendendo a inclusão como um direito fundamental.

A declaração propõe a criação de sistemas de ensino que removem barreiras e oferecem os suportes necessários para o desenvolvimento de todos. Ela enfatiza que a escola deve se adaptar ao aluno, não o contrário, e que a inclusão é um direito humano fundamental que visa combater a discriminação. Tinha como principal mensagem: ‘O direito à educação para todos, adaptando os sistemas de ensino para atender às necessidades de cada aluno, promovendo a inclusão’.

Quadro 17 – Compromissos da Declaração de Salamanca

Artigos	Metas/Objetivos/Compromissos
3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:	<p>1. Atribuem a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a ‘incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais’ (p. 1).</p> <p>2. ‘Adotem o princípio de Educação Inclusiva em forma de lei ou de política’, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma (p. 2).</p> <p>3. Estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e ‘avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais’ (p. 2).</p> <p>4. Invistam maiores esforços em ‘estratégias de identificação e intervenção precoces’, bem como nos aspectos vocacionais da ‘Educação Inclusiva’ (p. 2).</p>
4. Nós também congregamos a comunidade internacional:	<p>A endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da ‘educação especial’ como parte integrante de todos os programas educacionais. (p. 2).</p> <p>A assegurar que a ‘educação especial’ faça parte de toda a discussão que lide com educação para todos em vários foros (p. 2).</p>

Fonte: Elaboração da autora com base na Declaração de Salamanca. (UNESCO, 1994), 2025.

Não podemos deixar de comentar a importância dessa Declaração de Salamanca, pois sem dúvidas iniciou discussões e impulsionou a criação de políticas públicas sobre educação inclusiva em diversos países. É um documento de referência global para governos e instituições, cobrado em avaliações e fundamental para a compreensão da inclusão escolar. Nessa mesma perspectiva Sousa *et al.* (2025, p. 10), destaca que:

A Declaração de Salamanca, pelo que podemos perceber, volta suas preocupações ao direito de que todas as crianças tenham acesso à escolarização, principalmente as pessoas com deficiência, determinando que os governos tenham mais atenção, inclusive com o diagnóstico precoce para que, dessa forma, possam desenvolver estratégias para oportunizarem o acesso à educação.

Para Vigotski, os alunos defectivos deveriam estar no mesmo ambiente das crianças sem deficiência, isto é, a convivência de crianças anormais com crianças normais trazia vários benefícios para a escolarização de ambas, como o mesmo método, pois estariam removendo barreiras inclusivas. Nas análises de Prestes e Tunes (2021, p. 37):

Dessa maneira, a prática real diverge do método. Os pedagogos afirmam que, para o surdo-mudo, a fala oral é antinatural, que esse método é antinatural por contradizer a natureza da criança. [...] se existe na criança a necessidade da fala oral, se tiver eliminada a necessidade da mímica, somente então se pode estar seguro de que a fala oral se desenvolverá. [...] Portanto, essa situação não é resolvida por esse ou aquele método, mas pela vida.

Para o pensamento vigotskiano, os métodos não são eficazes em si: o que pode oferecer uma saída para a situação é somente a socialização da educação que pode proporcionar, um novo e estimulante contexto para o ensino e a aprendizagem.

Sabemos que a Conferência Mundial sobre Educação Especial ou Declaração de Salamanca, por seu conteúdo relevante para as PCD já daria uma tese, mas não é o objetivo desse trabalho, portanto continuaremos as verificações dos outros documentos internacionais que tratam do assunto.

A Declaração de Salamanca teve um **impacto fundamental e direto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/1996)**, servindo como um marco internacional que inspirou e fortaleceu a legislação brasileira no que tange à **educação inclusiva**. O Brasil, ao assinar a declaração em 1994, assumiu o compromisso político de transformar seu sistema educacional em um modelo mais inclusivo.

Já no finalzinho da década de 1990, temos a Convenção Internacional para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção de Guatemala), que reafirmavam os direitos das pessoas com deficiências. Trata-se um tratado Internacional da Organização dos Estados Americanos (OEA) que visa prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra pessoas com deficiência, promovendo sua plena integração à sociedade. O objetivo principal é a prevenção e a eliminação de toda forma de discriminação e a promoção da plena integração social dessas pessoas. Foi realizada de 6 a 8 de junho de 1999 na cidade da Guatemala.

Acreditando que as PCD também são pessoas com potencial e não somente limitações, esse documento tem como ponto central a construção de uma sociedade inclusiva e a eliminação de todas as formas de discriminação, portanto com os mesmos direitos e liberdades como qualquer outro ser humano. Como podemos constatar na fala de Sousa et al. (2025, p. 10). “Eliminar todas as formas de discriminação é central na construção de uma sociedade inclusiva. Historicamente segregadas por suas deficiências, hoje compreendemos que as PCD são também pessoas com potencial e não se resumem às limitações”. O próprio documento confirma e reafirma esses direitos das PCD.

Pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as outras pessoas e que esses direitos, inclusive, o direito de não ser submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano (Unesco, 1999, p. 1).

O documento traz uma importante informação, pois considera uma compreensão social de deficiência, entendendo que ter uma deficiência simboliza uma dificuldade em decorrência das inúmeras barreiras sociais, tais como: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, entre outras, que são impostas ao grupo. Mais uma vez nos apoiamos em Sousa, *et al.* (2025): “A deficiência desloca-se tão somente do sujeito e passa a ser compreendida como uma construção social, tornando a acessibilidade uma necessidade, uma urgência”. Sousa et al. (2025, p. 10).

Ao longo do texto surgem outras determinações voltadas para a integração das PCD ao mundo do trabalho na tentativa de garantir direitos igualitários para que essas pessoas com deficiência possam construir uma vida digna e plena, garantidas a partir do acesso à educação.

No quadro a seguir mais uma vez colocaremos os pontos principais dessa declaração.

Quadro 18 – Compromissos da Declaração de Guatemala.

<p>Artigo III</p> <p>Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:</p>	<p>1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas: (p. 2)</p> <p>a) Medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a ‘discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração’; (p. 2)</p> <p>c) Medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.</p>
<p>Artigo III</p>	<p>a) ‘Prevenção’ de todas as formas de ‘deficiência preveníveis’; (p. 3)</p>

<p>2.Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:</p>	<p>b) ‘Detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços’ completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; (p. 3,)</p> <p>c) ‘Sensibilização da população’, por meio de campanhas de educação, destinadas a ‘eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes’ que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a ‘convivência com as pessoas portadoras de deficiência’. (p. 3)</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora com base na Declaração de Guatemala. (UNESCO, 1999), 2025.

Percebemos que essa Declaração esteve voltada para a promoção da qualidade de vida das PCD, seja por meio de adaptações de edificações, transporte, ou na prevenção, mas principalmente na conscientização da população para que atitudes excludentes e segregadoras sejam deixadas de lado e as pessoas com deficiência possam viver sem maiores dificuldades e, conforme o documento, sem nenhum tipo de discriminação, podendo exercer seus direitos sem preconceito. Ela enfatiza questões relacionadas à acessibilidade, como essenciais para o avanço dessas metas, assim como também propicia a acessibilidade nas esferas físicas, pedagógicas, sociais comunicacionais dentre outras.

Para eliminação de todas as formas de discriminação e plena integração na sociedade, também Vigotski (2022, p. 105) nos ensina:

A pedagogia moderna da criança com defeito exige, em primeiro lugar, a recusa firme e audaz de qualquer Adão caduco do velho sistema com suas aulas de silêncio, com os colares, a ortopedia e a cultura sensorial, e, em segundo lugar, é preciso ter em conta, de modo consciente, rigoroso e sensato, as tarefas reais da educação social dessa criança. Eis aqui as premissas necessárias e inevitáveis que demoraram e tornaram lenta a reforma revolucionária da criança com defeito.

Assim como em nossos momentos de criação das leis, aconteceu na época de autor russo a necessidade de uma mudança radical no sistema de educação voltado para as PCD.

Voltando para a atualidade, lembremos que a Convenção de Guatemala influenciou o Brasil, como se vê com a promulgação do Decreto nº 3.956/2001. No Brasil, a Convenção entrou em vigor em 14 de setembro de 2001, após sua aprovação pelo Congresso Nacional e promulgação por meio do Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.

O primeiro Tratado Internacional de Direitos Humanos do século XXI é também voltado para o público das pessoas com deficiência, através da Convenção sobre os Direitos das

Pessoas com Deficiência (CDPD). Ela foi adotada e aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas – ONU, na sede das Nações Unidas em Nova Iorque, em 13 de dezembro de 2006. Tinha como objetivo promover, proteger e assegurar o pleno e igualitário exercício de todos os direitos humanos e de liberdade essenciais para todas as pessoas com deficiência, proporcionando o respeito à sua dignidade inerente (ONU, 2006).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), de 2006, da ONU é um tratado internacional que visa a uma plena inclusão social, definindo a deficiência como a interação de impedimentos com barreiras sociais e ambientais, e estabelecendo obrigações para os Estados signatários implementarem políticas de acessibilidade, educação inclusiva, participação e igualdade. Assim como a declaração de Salamanca, essa convenção é um texto riquíssimo para os direitos das PCD, sendo que essa ainda é mais completa, pois abrange todos os setores e áreas da pessoa com deficiência. Realmente um texto para ser todo exposto e explorado, mas não nos cabe nesse momento, portanto apresentaremos alguns artigos no quadro 19, sobre os compromissos dessa Declaração.

Quadro 19 – Compromissos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

<p>Artigo 1 Propósitos</p>	<p>O propósito da presente Convenção é promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente. (p. 21) Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas. (p. 21)</p>
<p>Artigo 3 Princípios Gerais</p>	<p>Os princípios da presente Convenção são: a) O respeito pela dignidade inerente, à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas; b) A não-discriminação; c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade; d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade; e) A igualdade de oportunidades; f) A acessibilidade; g) A igualdade entre o homem e a mulher; h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade. (p. 24)</p>
<p>Artigo 9 Acessibilidade</p>	<p>1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais</p>

	<p>peças, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros. (p. 33)</p>
--	--

Fonte: Elaboração da autora com base na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), 2025.

Este documento sistematiza estudos e debates mundiais realizados ao longo das últimas décadas do século XX e nos primeiros anos deste século, favorecendo a definição de políticas públicas essenciais para a inclusão social. O presente tratado internacional altera, como vimos, no artigo primeiro, o conceito de Deficiência que representava uma visão integracionista, fundamentado no modelo clínico em que a condição da pessoa se caracterizava como impedimento a sua participação social. De acordo com a Convenção temos como conceito de Deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (ONU, Art. 1, 2006)

Outro ponto importante dessa Convenção é o monitoramento que prevê mecanismos de promoção, proteção e o amparo de milhões de pessoas com deficiência e atingiu um nível sem precedentes de engajamento da sociedade civil. A ONU reafirma a inclusão como direito fundamental capaz de fortalecer indivíduos e criar sociedades mais igualitárias.

Em Resumo, a CDPD é um marco que muda o modelo da deficiência, passando de uma visão médico-assistencialista para uma visão de direitos humanos, exigindo que a sociedade se adapte às pessoas com deficiência, e não o contrário, para garantir sua inclusão e participação em igualdade de condições.

Vigotski em seus estudos sobre Defectologia traz esse exemplo de busca pelo tratamento das deficiências como uma condição passível de cura, criticando o modo como a educação especial se destinava a corrigir o defeito, como o que aconteceu no modelo médico de deficiência. Nas palavras do teórico:

Seu ponto de vista fundamental sobre a questão manifesta-se em como nosso sistema soluciona esse problema principal de qualquer pedagogia defectológica, isto é, a inter-relação entre a educação geral e a especial. É necessário curar o defeito na “criança com defeito” e reduzir a educação dessa criança em três quartas partes destinadas à

correção do defeito, ou é necessário desenvolver as enormes reservas e as profundas camadas de saúde psíquica que a criança tem? (Vigotski, 2022, p. 102).

Prestes e Tunes (2021, p. 42 e 43) coadunam com as ideias de Vigotski ao destacar que “não nos afastamos um único passo do sistema “clássico” da pedagogia terapêutica com seu espírito hospitalar[...], o psiquismo com medidas terapêuticas à margem do desenvolvimento geral dos “hábitos de conduta social”.

Sobre a Convenção de Nova Iorque (2006), o Brasil foi um dos primeiros a assinar o documento, em 30 de março de 2007 e promulgado em 2009 com status de Emenda Constitucional (Decreto nº 6.949/2009), garantindo sua força normativa em todo o ordenamento jurídico e inspirando leis como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015, e promovendo políticas públicas de inclusão, tornando-se um marco para a inclusão no país.

Para concluirmos nossa apresentação sobre os eventos internacionais mais importantes relacionados ao cenário que trata das pessoas com deficiência, temos a Declaração de Incheon, realizada na Coreia do Sul de 19 a 22 de maio de 2015, na cidade de Incheon, durante o Fórum Mundial de Educação liderado pela UNESCO, que estabeleceu a visão e os compromissos para a educação no período de 2016 a 2030, servindo de base para o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (ODS 4) da ONU, que visa assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

O que é a ODS4 - que busca garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos? Ela estabelece uma nova visão para a educação, servindo como base para o Marco de Ação Educação 2030, que detalha como alcançar esses objetivos nacional e globalmente, enfatizando a qualidade, a equidade, a inclusão e o desenvolvimento de habilidades relevantes para o século XXI. Destacaremos as possíveis metas voltadas para as pessoas com deficiência.

#### Quadro 20 – Compromissos da Declaração de Incheon.

<p>Metas rumo a 2030: Uma nova visão para a educação</p>	<p>5. [...] comprometemo-nos, em caráter de urgência, com uma agenda de educação única e renovada, que seja holística, ousada e ambiciosa, que não deixe ninguém para trás. Essa nova visão é inteiramente captada pelo ODS 4 “Assegurar a ‘educação inclusiva e equitativa de qualidade’, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. (p. 01)</p> <p>6. Motivados por nossas conquistas significativas na expansão do acesso à educação nos últimos 15 anos, vamos garantir o fornecimento de educação primária e secundária gratuita, ‘equitativa, de qualidade’ e com</p>
--	--

	<p>financiamento público por 12 anos, dos quais ao menos nove anos de educação obrigatória, obtendo, assim, resultados relevantes de aprendizagem. Também encorajamos o fornecimento de pelo menos um ano de ‘educação pré-primária de qualidade, gratuita e obrigatória’, bem como que todas as crianças tenham acesso à educação, cuidado e desenvolvimento de qualidade na primeira infância. Além disso, comprometemo-nos a proporcionar oportunidades de educação e formação significativas para o ‘grande número de crianças e adolescentes fora da escola’ que necessitam de medidas imediatas, orientadas e duradouras, de modo a garantir que todas as crianças estejam na escola e aprendendo. (p. 2)</p> <p>7. ‘Inclusão e equidade’ na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de ‘exclusão e marginalização’, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem. Nenhuma meta de educação deverá ser considerada cumprida a menos que tenha sido atingida por todos. Portanto, comprometemo-nos a fazer ‘mudanças necessárias nas políticas de educação e a concentrar nossos esforços nos mais desfavorecidos, especialmente aqueles com deficiências, a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás.’ (p. 2)</p>
--	---

Fonte: Elaboração da autora com base na Declaração de Incheon. (UNESCO, 2015), 2025.

A declaração de Incheon é precisa em suas metas, e tenta trazer a inclusão às pessoas de modo geral, preocupando-se “a fim de assegurar que ninguém seja deixado para trás” (UNESCO, 2015, p.02). Ela reflete e destaca as conquistas de anos de expectativas para se assegurar uma educação como um direito voltado para as pessoas com deficiência.

A Declaração de Incheon teve um **impacto significativo como orientadora das políticas educacionais no Brasil**, ao alinhar os compromissos nacionais com a Agenda 2030 da ONU, que busca garantir uma "educação de qualidade inclusiva e equitativa, assim como de aprendizagem ao longo da vida para todos". (UNESCO, 2015, p.01).

A partir de todas as declarações aqui analisadas, pudemos perceber que elas estabelecem diretrizes que norteiam e regulamentam diretamente as políticas públicas, em particular, as voltadas para a educação das pessoas com deficiência, assegurando acesso e permanência. As atuais políticas preveem avanços e sistematizações que apontam para a concretização da inclusão. Tentam garantir a inclusão de todos em uma esfera internacional, promovidas pelos organismos internacionais ou multilaterais.

As políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil.

Veremos a seguir como essas determinações dos organismos internacionais influenciaram e influenciam a legislação brasileira para as pessoas com deficiência, como verificamos na análise feita anteriormente, de que as leis brasileiras sofrem influências externas.

Partimos do pressuposto de que as políticas brasileiras sofrem a influência direta dos organismos internacionais, através de metas/objetivos/ compromissos e determinações. Sobre essas declarações encontramos esclarecimentos nos estudos de Shiroma *et al.* (2011, p. 47):

[...] Vasta documentação internacional, emanada de importantes organismos multilaterais, propalou esse ideário mediante diagnóstico, análises e propostas de soluções consideráveis a todos os países da América Latina e Caribe, no que toca tanto à educação quanto à economia. Essa documentação exerceu importante papel na definição das políticas públicas para a educação no país.

Iniciaremos nossa apreciação dos documentos nacionais pela Lei máxima do nosso país a Constituição Federal do Brasil, que foi influenciada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1945. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) influenciou profundamente a Constituição Federal de 1988 (CF/88), que a incorporou ao consagrar a **dignidade da pessoa humana** como fundamento, elevando os Direitos Humanos (DH) a **direitos fundamentais com aplicação imediata** (Art. 5º, § 1º) e conferindo-lhes **prevalência**, inclusive sobre outras normas internas, e reconhecendo tratados internacionais de DH como parte do ordenamento jurídico brasileiro (Art. 4º, II).

Em relação às PCD, observa-se que ela traz alguns artigos fundamentais para a garantia de direitos como, por exemplo, a educação. Partindo desse pressuposto, Mantoan (2003, p.22) afirma que “A Constituição, contudo, garante a educação para todos e isso significa que é para todos e, para atingir o pleno desenvolvimento humano e o preparo para a cidadania, entende-se que essa educação não pode se realizar em ambientes segregados”.

Apresentaremos agora o que a Constituição de 1988 traz sobre a garantia dos direitos das pessoas com deficiência. Destacaremos os seguintes artigos e incisos:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (Brasil, 1988, p. 166-167).

Há mais de três décadas o principal documento da nação já garantia a inclusão para todos. São claríssimos os conteúdos dispostos nos artigos e incisos sobre o tema, sobre

orientações educacionais como atendimento especializado, eliminação de barreiras, igualdade de condições. Vejamos como Mantoan (2003, p. 23, grifo da autora) ratifica essa ideia:

O 'preferencialmente' refere-se a 'atendimento educacional especializado', ou seja: o que é necessariamente diferente no ensino para melhor atender às especificidades dos alunos com deficiência, abrangendo principalmente instrumentos necessários à eliminação das barreiras que as pessoas com deficiência naturalmente têm para relacionar-se com o ambiente externo, como, por exemplo: ensino da Língua Brasileira de Sinais (Libras), do código braile, uso de recursos de informática, e outras ferramentas e linguagens que precisam estar disponíveis nas escolas ditas regulares.

Nessa perspectiva a Constituição Federal de 1988 (CF/88) revolucionou a Educação Especial ao consagrá-la como **direito fundamental**, estabelecendo a **inclusão** na rede regular de ensino como preceito constitucional (Art. 208), garantindo **igualdade de condições**, acesso, permanência e o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, focando na **dignidade humana**, não discriminação e na responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

A palavra "preferencialmente" no artigo 208 (AEE na rede regular) gerou debates, pois abriu margem para que o atendimento em escolas especiais continuasse existindo, algo que políticas mais recentes tentam reverter, buscando o ideal de inclusão plena.

Em resumo, a CF/88 transformou a Educação Especial de um serviço segregado para um direito fundamental e inclusivo, estabelecendo os pilares para uma educação mais equitativa no Brasil, embora sua plena implementação ainda seja um processo contínuo.

O próximo documento analisado por nós foi a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, (LDB 9394/96). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi influenciada por eventos globais como a Conferência de Jomtien (Tailândia, 1990), sobre Educação para Todos, que priorizou o acesso e qualidade da educação. Ela reforçou a ideia de educação como direito fundamental e a necessidade de sistemas educacionais mais inclusivos e equitativos, visando atender a todos. A Declaração de Salamanca (Espanha, 1994), essencial para a educação inclusiva, inspirou a inclusão da Educação Especial como modalidade de ensino e a priorização de políticas para atender estudantes com deficiência na rede regular, estabelecendo a inclusão como um princípio.

De início já conseguimos identificar avanços nas políticas públicas de inclusão no documento, em seu Artigo 3º, que traz conquistas para as pessoas com deficiência, mas é em seus Artigos 58º e 59º que encontramos com mais clareza a inclusão das pessoas com deficiência. Vejamos a seguir esses Artigos na íntegra:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial;

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; (Brasil, 1996, p. 24).

Como principal influência da LDB (9394/96) para a inclusão, temos o estabelecimento da educação especial como modalidade transversal a todos os níveis de ensino e, preferencialmente, oferecida na rede regular. Outros pontos importantes dessa Lei são a orientação para o sistema educacional brasileiro a garantir uma educação de qualidade e acessível para todos como sendo a base para a superação da exclusão escolar; a garantia do Atendimento Educacional Especializado - (AEE), onde o Estado deve garantir o AEE de forma gratuita para os educandos com deficiência; os sistemas de ensino devem assegurar, para esse público, currículos, métodos, técnicas, recursos educacionais e organizações específicas, para atender às suas necessidades e formação específica para atuar na área, como formação continuada dos profissionais da educação para a educação especial.

A LDB 9394/96 traz muitos avanços para a educação das pessoas com deficiência, isso é inegável, pois garante direitos e obrigações por parte do Estado e principalmente dos sistemas de ensino e das escolas. Colaborando com essa ideia Sousa et al. (2025, p.13) afirma “Notamos que as diretrizes que a LDB 9394/96 (Brasil, 1996) traz para o campo da inclusão representam um avanço, que colaboram com a garantia de acesso e permanência das PCD nas escolas, proporcionado a elas o direito de terem uma vida com qualidade”.

Contudo, não sejamos ingênuos de pensar que apesar de todos os avanços incontestáveis dispostos nas Leis para assegurar os direitos dessas pessoas, a realidade das práticas está garantida, pois ainda está muito distante de sua efetivação.

Outro documento que julgamos importante para a nossa análise dentro desse contexto é o Decreto nº 3.956, de 2001, um ato normativo brasileiro que promulga (torna lei nacional) a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala), determinando as diretrizes para o Brasil combater a discriminação e promover a plena integração das pessoas com deficiência na sociedade, exigindo medidas legislativas, educacionais e sociais para assegurar seus direitos e dignidade. Vejamos alguns desses princípios do Decreto nº 3.956 de 2001:

Art. 1º Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

I - deficiência: O termo "deficiência" significa uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social;

II - discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência:

i) o termo "discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência" significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais;

ii) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação.

Art. 2º Esta Convenção tem por objetivo prevenir e eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e propiciar a sua plena integração à sociedade.

Art. 3º Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

I. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas:

i) medidas das autoridades governamentais e/ou entidades privadas para eliminar progressivamente a discriminação e promover a integração na prestação ou fornecimento de bens, serviços, instalações, programas e atividades, tais como o emprego, o transporte, as comunicações, a habitação, o lazer, a educação, o esporte, o acesso à justiça e aos serviços policiais e às atividades políticas e de administração;

ii) medidas para que os edifícios, os veículos e as instalações que venham a ser construídos ou fabricados em seus respectivos territórios facilitem o transporte, a comunicação e o acesso das pessoas portadoras de deficiência;

iii) medidas para eliminar, na medida do possível, os obstáculos arquitetônicos, de transporte e comunicações que existam, com a finalidade de facilitar o acesso e uso por parte das pessoas portadoras de deficiência; e

iiii) medidas para assegurar que as pessoas encarregadas de aplicar esta Convenção e a legislação interna sobre esta matéria estejam capacitadas a fazê-lo.

II. Trabalhar prioritariamente nas seguintes áreas:

i) prevenção de todas as formas de deficiência preveníveis;

ii) detecção e intervenção precoce, tratamento, reabilitação, educação, formação ocupacional e prestação de serviços completos para garantir o melhor nível de independência e qualidade de vida para as pessoas portadoras de deficiência; e

iii) sensibilização da população, por meio de campanhas de educação, destinadas a eliminar preconceitos, estereótipos e outras atitudes que atentam contra o direito das pessoas a serem iguais, permitindo desta forma o respeito e a convivência com as pessoas portadoras de deficiência.

Art. 4º Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

I. Cooperar entre si a fim de contribuir para a prevenção e eliminação da discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência.

II. Colaborar de forma efetiva no seguinte:

i) pesquisa científica e tecnológica relacionada com a prevenção das deficiências, o tratamento, a reabilitação e a integração na sociedade de pessoas portadoras de deficiência; e

ii) desenvolvimento de meios e recursos destinados a facilitar ou promover a vida independente, a autossuficiência e a integração total, em condições de igualdade, à sociedade das pessoas portadoras de deficiência.

Art.5º Os Estados Partes promoverão, na medida em que isto for coerente com as suas respectivas legislações nacionais, a participação de representantes de organizações de pessoas portadoras de deficiência, de organizações não-governamentais que trabalham nessa área ou, se essas organizações não existirem, de pessoas portadoras de deficiência, na elaboração, execução e avaliação de medidas e políticas para aplicar esta Convenção. (Brasil, 2001, p. 02).

Com o objetivo de eliminar a discriminação contra PCD e promover sua inclusão social, o Decreto nº 3.956 de 2001, vem reconhecer e garantir direitos humanos e liberdades fundamentais. O Brasil se comprometeu a adotar medidas (leis, educação, ações sociais) para impedir e anular qualquer forma de discriminação, conforme previsto na Convenção, que entrou em vigor para o Brasil em 14 de setembro de 2001, com a promulgação pelo decreto em 8 de outubro de 2001, tornando-se lei interna.

Mais uma lei reforçando os direitos das pessoas com deficiência. No entanto, já estamos no início do século XXI e na prática ainda estamos criando e buscando mecanismos legais para a efetivação do que já estava posto na Constituição Federal, de 1988. Por que simplesmente a Lei não é executada? Não tenhamos ilusões sobre o poder e manipulação do capitalismo.

Outro decreto importante se trata de emenda constitucional, por meio do decreto Legislativo 186/2008 e pelo Decreto Executivo 6.949/2009. Ele é o ato brasileiro que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, outorgada pela ONU em 2006, aqui já apresentado. Ele é a síntese de estudos e debates mundiais

realizados na última década do século XX e início deste século, sendo fundamental para a definição das políticas públicas voltadas para a inclusão social.

Também conhecida por seu nome popular de Declaração de Brasília, por conta da Convenção ter sido realizada nesta cidade brasileira, esse tratado internacional altera o conceito de Deficiência, que representava o modelo integracionista, fundamentado no modelo clínico. Conceito novo de Deficiência também já citado aqui.

Cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias a fim de possibilitar às pessoas com deficiência viverem de forma independente e plenamente participante de todos os aspectos da vida. Vejamos no Art. 24º que trata da educação:

[..] para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os estados partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida[...]. (ONU,2006).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. Destacaremos alguns artigos da Declaração de Brasília, (Decreto nº 6.949/2009), vejamos:

#### Art. 3º Princípios Gerais

Os princípios da presente Convenção são:

- a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a independência das pessoas;
- b) A não-discriminação;
- c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
- d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
- e) A igualdade de oportunidades;
- f) A acessibilidade;
- g) A igualdade entre o homem e a mulher;
- h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade.

#### Art. 4º Obrigações Gerais

I. Os Estados Partes se comprometem a assegurar e promover o pleno exercício de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência, sem qualquer tipo de discriminação por causa de sua deficiência. Para tanto, os Estados Partes se comprometem a:

- a) Adotar todas as medidas legislativas, administrativas e de qualquer outra natureza, necessárias para a realização dos direitos reconhecidos na presente Convenção;
- b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que constituírem discriminação contra pessoas com deficiência;
- c) Levar em conta, em todos os programas e políticas, a proteção e a promoção dos direitos humanos das pessoas com deficiência;
- d) Abster-se de participar em qualquer ato ou prática incompatível com a presente Convenção e assegurar que as autoridades públicas e instituições atuem em conformidade com a presente Convenção;

- e) Tomar todas as medidas apropriadas para eliminar a discriminação baseada em deficiência, por parte de qualquer pessoa, organização ou empresa privada;
- f) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento de produtos, serviços, equipamentos e instalações com desenho universal, conforme definidos no Artigo 2 da presente Convenção, que exijam o mínimo possível de adaptação e cujo custo seja o mínimo possível, destinados a atender às necessidades específicas de pessoas com deficiência, a promover sua disponibilidade e seu uso e a promover o desenho universal quando da elaboração de normas e diretrizes;
- g) Realizar ou promover a pesquisa e o desenvolvimento, bem como a disponibilidade e o emprego de novas tecnologias, inclusive as tecnologias da informação e comunicação, ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, adequados a pessoas com deficiência, dando prioridade a tecnologias de custo acessível;
- h) Propiciar informação acessível para as pessoas com deficiência a respeito de ajudas técnicas para locomoção, dispositivos e tecnologias assistivas, incluindo novas tecnologias bem como outras formas de assistência, serviços de apoio e instalações. (Brasil, 2009, p. 05).

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU 2006), promulgada no Brasil com status de emenda constitucional, por meio do Decreto nº 6.949/2009, estabelece o compromisso que os Estados assegurem às pessoas com deficiência um sistema educacional inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que estimulem o desenvolvimento educacional e social, compatível com a plena inclusão, que adotem medidas para garantir que as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e possam ter acesso ao ensino de qualidade em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Podemos constatar que essa declaração não difere das demais aqui apresentadas, sempre buscando a garantia dos direitos das pessoas com deficiência e o respeito pelas diferenças. Em suma, traz uma série de determinações e avanços nos direitos para que a inclusão aconteça. A construção de novos marcos legais, políticos e educacionais nacionais, impulsiona os processos de elaboração e desenvolvimento de propostas pedagógicas que visam assegurar as condições de acesso, permanência e participação de todos os estudantes.

Antes de falarmos da Lei, o fato mais importante que temos na atualidade, que é fruto de tudo o que estamos conversando sobre Convenções, Leis, Decretos e qualquer tipo de legislação voltada para PCD, é a política que é ramificada pelas Conferências Nacionais de Educação, ‘A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva’, publicada pelo Ministério de Educação – MEC em 2008. Ela define a educação especial como modalidade não substitutiva à escolarização, sendo seu conceito de atendimento educacional especializado complementar ou suplementar à formação dos estudantes e tendo como público alvo a educação especial de estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidade ou superdotação. Temos como definição oficial da atual política:

Na perspectiva da educação inclusiva, cabe destacar que a educação especial tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas turmas comuns do ensino regular, orientando os sistemas de ensino para garantir o acesso ao ensino comum, a participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e aos demais profissionais da educação, para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informações; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. (Brasil, 2008, p.20)

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) de 2008 é um marco legal brasileiro que garante o direito de alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades ou Superdotação (AH ou SD) à educação no ensino regular, centrado no acesso, participação e aprendizagem, e prevê o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, a articulação intersetorial, a formação de professores e acessibilidade, buscando a inclusão plena e combatendo a segregação. No documento temos:

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é uma atividade pedagógica complementar à escolarização de pessoas com deficiência e transtorno do espectro autista, e suplementar à escolarização de pessoas com altas habilidades ou superdotação. O AEE integra a trajetória dos estudantes da Educação Especial Inclusiva, desde a Educação Básica até a Educação Superior, considerando os objetivos, a estrutura e a organização de cada nível, etapa e/ou modalidade de ensino, além do projeto político-pedagógico do estabelecimento de ensino. (Brasil, 2008, p.21)

Os objetivos do AEE, conforme o documento, são identificar, desenvolver e organizar estratégias e recursos pedagógicos e de acessibilidade de forma institucional e contínua para eliminar as barreiras com vistas à plena participação dos estudantes público alvo da educação Especial (MEC 2008, p. 20 e 21), possibilitando e assegurando acesso ao currículo comum.

A partir do PNEEPEI 2008, outros decretos e documentos surgiram nessa mesma perspectiva, não somente o Decreto nº 6.571/2008, dispõe sobre o AEE, mas outros que tratam das Salas de Recursos Multifuncionais, do financiamento, da formação dos professores para atuar no AEE e nas Salas, etc. Destacamos o AEE, por julgamos ser o dispositivo mais relevante dessas novas determinações e pela nossa identificação direta.

Vigotski analisou e fez uma forte crítica às chamadas escolas especiais, presentes na educação dos alunos defectivos, que podemos trazer para o modelo de escolas e classes

especiais que tínhamos antes do PNEEPEI. Para o autor, essas instituições abusavam da “pedagogia terapêutica”, pois não permitiam que essa educação tivesse um amplo enfoque social. Vigotski postula que a educação especial deve ser subordinada, coordenada, e incorporada ao social e não uma escola que marginaliza, isola do meio, das relações que se vinculam com a vida e a prática. Em suma, que afasta a criança da sociedade. Vejamos:

A escola especial, por sua natureza, é antissocial e forma o espírito antissocial. Necessitamos pensar não em como isolar o cego e separá-lo da vida, mas em como incorporá-lo o mais cedo possível à vida. O cego tem de se desenvolver na vida geral junto com os videntes; é necessário que estudem na escola comum. Assim, certos elementos do ensino e da educação especial devem ser mantidos na escola especial ou ser introduzidos na escola comum. (Vigotski, 2022, p. 124).

Essa crítica de Vigotski, lamentavelmente ainda está presente em muitos países capitalistas, onde se atendem às crianças com deficiência nas mal-denominadas escolas especiais, as quais realmente constituem guetos, asilos e instituições fechadas que confinam as crianças. Exatamente como acontecia em nosso país antes do referido Decreto.

A PNEEPEI 2008 consolidou a perspectiva inclusiva no Brasil, visando a um sistema educacional que acolhe e promove o desenvolvimento de todos os estudantes, respeitando suas diferenças e garantindo o direito à educação de qualidade e sem barreiras.

A Lei mais importante que temos na atualidade como dispositivo legal para garantir os direitos das pessoas com deficiência é a Lei brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) ou Estatuto da Pessoa com Deficiência – LBI. A Lei foi editada em 06 de julho de 2015, mas somente entrou em vigor no dia 03 de janeiro de 2016, beneficiando mais de 45 milhões de brasileiros que possuem algum tipo de deficiência, conforme dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística- IBGE de 2010. Para dar efetividade à Convenção Internacional da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu protocolo facultativo, foi assinada pelo Brasil, em Nova York, no dia 30 de março de 2007. Criada para garantir e promover, em igualdade, os direitos e liberdades fundamentais das PCD, visando a sua inclusão social e a cidadania. Vejamos a que nos diz na íntegra a própria lei:

#### Cap. I Dispositivos Gerais

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com

uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

§ 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:

I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;

II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;

III - a limitação no desempenho de atividades; e

IV - a restrição de participação.

§ 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência.

#### Cap. IV Direito à Educação

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados pelo sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação.

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia;

IV - oferta de educação bilíngue, em Libras como primeira língua e na modalidade escrita da língua portuguesa como segunda língua, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas;

V - adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino;

VI - pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva;

VII - planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva;

VIII - participação dos estudantes com deficiência e de suas famílias nas diversas instâncias de atuação da comunidade escolar;

IX - adoção de medidas de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência;

X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado;

XI - formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes da Libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio;

XII - oferta de ensino da Libras, do Sistema Braille e de uso de recursos de tecnologia assistiva, de forma a ampliar habilidades funcionais dos estudantes, promovendo sua autonomia e participação;

XIII - acesso à educação superior e à educação profissional e tecnológica em igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas;

XIV - inclusão em conteúdos curriculares, em cursos de nível superior e de educação profissional técnica e tecnológica, de temas relacionados à pessoa com deficiência nos respectivos campos de conhecimento;

- XV - acesso da pessoa com deficiência, em igualdade de condições, a jogos e a atividades recreativas, esportivas e de lazer, no sistema escolar;
- XVI - acessibilidade para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino;
- XVII - oferta de profissionais de apoio escolar;
- XVIII - articulação intersetorial na implementação de políticas públicas. (Brasil, 2015, p.19 e 20)

Como principal inovação da LBI, temos o conceito jurídico de “deficiência”, deixando de ser considerada como uma condição estática e biológica da pessoa, passando a ser tratada como o resultado da interação do indivíduo com as barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial, como consta no artigo 2º da referida lei. Essa inovação é essencial para orientar as políticas públicas e garantir a plena cidadania e inclusão social das PCD no Brasil. Entretanto, mais do que o conceito de deficiência, a LBI, também trata de várias outras possibilidades para garantir que todos os direitos das pessoas com deficiência sejam respeitados, e para que não sofram exclusão, discriminação, preconceito e ausência de acesso de fato a todos os setores da sociedade. Sabemos que essa tarefa não é simples e mesmo com as garantias legais e de todos os avanços até aqui conquistados, ainda não alcançamos os patamares desejados para garantir as condições básicas para esse público. Mas que devemos continuar lutando pelo mínimo já assegurado, o cumprimento das leis. Assim como também concluiu Vigotski:

Estamos longe de termos alcançado, nessa tarefa, algum ponto final ou algum ponto extremo de desenvolvimento. Pelo contrário, pensamos que só estamos no início do caminho, mas consideramos que escolhemos o caminho correto, que marchamos na direção conveniente e que a educação social das crianças surdas pertence ao futuro. (Vigotski, 2022, p. 178).

Há mais de cem anos Vigotski já nos colocava a situação de crianças e pessoas com deficiência e a necessidade de uma interação social para o seu desenvolvimento. Hoje temos leis, decretos e incisos, mas ainda estamos longe de uma real efetivação da inclusão social.

## CONCLUSÃO

Um último dado, queremos apresentar, pois foi aprovado já quando tínhamos fechado nossa análise dos documentos, o Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025, ele é uma **legislação federal brasileira que atualizou a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva**, alterando o Decreto nº 12.686/2025, e foca na **ampliação do acesso, exigência de formação para profissionais (360h para AEE, 180h para apoio), inclusão desde os três anos de idade, e permite o atendimento por instituições especializadas sem fins lucrativos**.

O Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (LEPED) da Unicamp, coordenado pela Profa. Dra. Maria Teresa Egler Mantoan, emitiu um posicionamento que denuncia o referido decreto como um "retrocesso na educação inclusiva", pois estimula a segregação autorizando "novamente, a criação e a manutenção de classes e escolas especiais, o que Mantoan considera uma forma de segregação escolar, contrariando o princípio da inclusão radical e sistemática". Ainda avalia como um desmonte da Política Nacional pelo decreto, "consistem em um verdadeiro desmonte da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva anteriormente vigente, que tinha como pilar o atendimento preferencial na rede regular de ensino". Terceirização da educação especial: "A professora aponta que o decreto pode incentivar a terceirização do atendimento educacional especializado (AEE), afastando a responsabilidade da escola regular na formação do indivíduo com deficiência", compromete um direito constitucional "Mantoan defende que o direito à educação inclusiva é garantido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, e o novo decreto enfraquece esse direito ao abrir brechas para sistemas paralelos de ensino". O decreto enfraquece a resistência à diversidade "As críticas refletem a visão de Mantoan de que a escola tradicional já resiste em lidar com a complexidade da diferença, e o decreto reforça essa resistência em vez de promover as necessárias adaptações pedagógicas e culturais para acolher todos os alunos". E "em essência, a posição do LEPED e de Maria Teresa Mantoan é de que a educação inclusiva "não admite retorno" a modelos segregacionistas e que todos os alunos, independentemente de suas condições, devem frequentar as salas de aula do ensino regular, com o devido suporte". O presente decreto deixa claro que diante de avanços, mesmo que de forma lenta das leis e decretos que já se colocavam teoricamente para a garantia de direitos e subsídios das necessidades dos PCD, dizima por completo tais leis e decretos, colocando a educação inclusiva em um caminho de retrocesso e segregação do pouco, mas essencial já garantido. De fato, tais acontecimentos são manobras de um sistema controlador e desumano.

Não pretendemos aqui com nossa pesquisa trazer uma análise de um modelo de educação pautada nas concepções vigotiskianas e apontar soluções para a educação das pessoas com deficiência. O nosso intuito é e foi colocar Vigotski na posição que lhe cabe, como teórico do método que embasa a Psicologia Histórico-Cultural, juntamente com Luria e Leotiev e suas contribuições para a educação. Nosso estudo teve um particular enfoque nos conceitos da Defectologia e da Compensação para compreender, analisar e criticar, de forma construtiva, o modelo de educação voltado para a Educação Inclusiva atual. Buscar a máxima humanização do indivíduo, mediante o máximo de ação e apropriação dele sobre o gênero, é o objetivo da educação histórico-cultural. Uma realidade absolutamente distinta da que permeia nossa atualidade, na qual se entende por educação de qualidade aquela que está voltada apenas para reprodução dos interesses e dos privilégios da elite capitalista em detrimento da miséria das maiorias. Como podemos constatar nas falas dos autores Maia Filho e Jimenez (2004, p. 129), “Tal percepção só se efetivará se os processos de comunicação mudarem qualitativamente, o que exigirá que o jogo de forças e de interesses venha a ser, de fato, explicitado e, mais, de alguma forma, superado”. Uma superação que somente ocorrerá em uma outra sociabilidade, para além do capital, isto é, ainda nas palavras dos autores “Deverá equivaler a uma nova forma de organização da sociedade”. (Maia Filho e Jimenez, 2004, p. 129).

Outros autores também trataram da impossibilidade de encontrar, na Psicologia Histórico-Cultural, soluções práticas e diretas ou instrumentos metodológicos de aplicação educacional que não implicassem em certas barreiras próprias da sociedade capitalista. Sobre esse mesmo questionamento, Duarte (2001), em seu livro sobre *Vigotski e o aprender a aprender*, faz uma severa crítica às apropriações indevidas da teoria vigotiskiana e assegura que uma Pedagogia Histórico-Crítica deve buscar uma sociedade que supere a alienação imposta pelo capitalismo. Não é possível atingir, pela educação uma desalienação total num indivíduo particularmente, pois esse processo somente é possível se esse indivíduo viver em uma sociedade que tenha superado as formas de dominação e exploração capitalista.

No entanto, é fundamental que os educadores que trabalham numa perspectiva crítica com relação às pedagogias dominantes produzam metodologias educacionais que possibilitem o embasamento de uma prática educativa histórico-crítica em todos os âmbitos da educação e que esse procedimento possa contribuir para a elaboração de um corpo teórico que fundamente o processo de ensino e aprendizagem enquanto voltado para uma práxis de transformação social.

Como seria de se esperar perante as condições de alienação entranhadas na presente materialidade, os resultados da pesquisa denunciam o distanciamento fincado pela maioria das

leis, decretos e documentos ofertados para resguardar as PCD e a realidade das escolas e social, pois por mais que atendam na teoria a tais necessidades, é no campo da prática onde estas diretrizes não são efetivadas. Tal distância se verifica tanto em se tratando da educação em geral, quanto a aplicação da teoria vigotskiana à educação, em que esta distância se amplia ainda mais. Uma abordagem marxista do fenômeno educacional ou uma formação e atuação voltadas para considerar a perspectiva do socialismo, estão ainda mais distantes, de modo que nem nos atrevemos a analisar.

Uma constatação nós temos, um dado irrefutável, por se tratar de determinações que salvaguardam o papel da educação na sociedade capitalista. Eles refletem e produzem a escola que temos. Um sistema educacional voltado para garantir os interesses da sociedade do capitalismo.

A despeito das questões apontadas no presente trabalho: qual o papel do outro no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança com deficiência? O Estado tem o dever de garantir o mínimo possível, mas na realidade isso não acontece; a família continua lutando incansavelmente, até por esse mínimo que nunca chega. No meio social as barreiras continuam sendo derrubadas, mas outras são reconstruídas ainda mais fortes. Ora, o que favorece a inclusão e o que dificulta o verdadeiro acesso a esse caminho propostos pelas leis? Parece simples pensar que as leis seriam realmente efetivadas!!! No entanto, a cada lei que vem em substituição a outra se afirmam as mesmas determinações. Qual seria o modelo que, de fato, atende às reais necessidades de aprendizagem da criança com deficiência e que não apenas garanta o seu acesso? Uma escola que tenha como fundamentação teórica e filosófica as bases na Teoria Histórico-Cultural de Vigotski e seus colaboradores, tendo como principal prática uma formação forjada nas relações sociais. E o que seria incluir de maneira a considerar os processos de Compensação? A exemplo do que já colocamos de como acontece a compensação social, quando são ofertadas as condições teóricas e práticas que são necessárias para o seu pleno desenvolvimento, ela acontece.

A despeito das questões apontadas acima, os resultados dessa investigação não podem desapreciar o comprometimento, ainda que marcadamente irregular e problemático, da visão vigotskiana e, mais ainda, da Educação Inclusiva, no espaço de determinações e ou orientações consideradas presente na pesquisa. Mas é um cenário desafiador, de negação de uma verdadeira inclusão e ainda mais de bases marxistas, pois a visão atual é eivada de caráter idealista, entranhada de perspectivas pós-modernas. Assim, não se pode negar o poder e controle do capitalismo também sobre a educação.

Não se deve desconsiderar, outrossim, a importância de que, mesmo em uma minoria, seja reafirmada a atualidade do pensamento e da teoria de Vigotski, na construção de bases sólidas para a contribuição de uma educação inclusiva pautada nas necessidades das pessoas com deficiência.

Encerrando nossas considerações, devemos declarar que o entendimento do marxismo como uma perspectiva unitária de análise da realidade, sobre a qual vimos insistentemente, ao longo do presente trabalho, não nos coloca em uma postura dogmática, negando outras teorias e ou posicionamentos, mas no sentido de defender uma formação abrangente e rigorosa, fundada em teóricos clássicos e contemporâneos que formulem o pensamento crítico e emancipador.

A luta pela inclusão dentro do contexto de uma sociabilidade capitalista se assemelha a tantas outras de outros tantos movimentos sociais que buscam garantias de direitos inalienáveis do ser humano. Para além da sobrevivência em contextos desumanos, destrutivos e de constantes transformações para a garantia de sua manutenção hegemônica de controle socio-metabólico da vida que é própria do capitalismo. Mesmo diante das adversidades, segregações e preconceitos, as pessoas com deficiências e os seus apoiadores continuam lutando incessantemente para serem reconhecidas como ‘PESSOAS’ pertencentes ao gênero humano. Mesmo sabendo que esse reconhecimento só será efetivado quando tivermos uma formação para uma emancipação humana, em uma outra forma de sociabilidade, o socialismo.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Fabrício Santos Dias de; PEDERIVA, Patrícia Lima Martins. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. e41900, 2021. DOI: 10.15448/2179-8435.2021.1.41900. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/poescrito/article/view/41900>. Acesso em: 10 jan. 2026.

ADLER, A. **A ciência da natureza humana**. Tradução de G. Rangel e A. Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967. (Original publicado em 1927).

ADLER, A. **El carácter neurótico**. Tradução de A. V. Ritter-Zahóny e P. F. Valdés. Barcelona/ Buenos Aires/México: Paidós, 1993. (Original publicado em 1912).

ADLER, A. **La compensation psychique de l'état d'infirmité des organes suivi de le problème de l'homosexualité**. Tradução de H. Schaffer. Paris: Payot, 1956. (Original publicado em 1917).

ADLER, A. **La psicología individual y la escuela**. Tradução de J. Salas. Buenos Aires: Losada, 1959. (Original publicado em 1930).

ALMEIDA, Silvia Leticia de. **O direito da pessoa com deficiência à avaliação biopsicossocial, multiprofissional e interdisciplinar**. 2022. Dissertação (Mestrado em Direito) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Direito da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

ALVES, A. J. A revisão da bibliografia em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53–60, 1992. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/990>. Acesso em: 10 jan. 2026.

AMIRALIN, M. L. T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/HTPVXH94hXtm9twDKdywBgy/?lang=pt>. Acesso em: 26 out. 2025.

BANCO MUNDIAL. **O Banco Mundial no Brasil**. Disponível em <https://www.worldbank.org/pt/country/brazil>. Washington, D.C., 2022a. Acesso em: 15 ago. 2025.

BANCO MUNDIAL. **Quem somos**. Recuperado de <https://www.worldbank.org/en/about/history>. Washington, D.C., 2022b. Acesso em: 15 ago. 2025.

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BATTISTELLA, L. R.; BRITO, C. M. M. Tendências e Reflexões: Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF). **Acta Fisiátrica**, v. 9, n. 2, p. 98-101, 2002. Disponível em: <https://scispace.com/pdf/classificacao-internacional-de-funcionalidade-cif-311ptv98cw.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

BITTENCOURT, Ivanise Gomes de Souza; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. Vivências em Vygotski: contribuições teórico-metodológicas para análise do contexto histórico-cultural nos estudos com indivíduos. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 31, n. 64, p. e48[2021], 2022. DOI: 10.18675/1981-8106.v31.n.64.s15018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15018>. Acesso em: 10 jan. 2026.

BLANK, Júlio Guillermo. Vygotsky: o homem e sua causa. In: MOLL, Luis C. **Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

BONFIM, Symone M. M. **A luta por reconhecimento Das pessoas com deficiência: Aspectos teóricos, históricos e legislativos**. Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, 2009.

BONIN, Luiz Fernando Rolim. **A teoria histórico cultural e condições biológicas**. 1996. 397 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo, SP: Saraiva, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 72.425, de 3 de julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 6426, 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. **Decreto nº. 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, DF, 2001. Disponível em: [http://www.in.gov.br/mp.\\_leis/leis\\_texto.asp](http://www.in.gov.br/mp._leis/leis_texto.asp). Acesso em: 20 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF, 1971. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/15692.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm). Acesso em: 22 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 19 dez. 2025.

BRASIL. (2015). **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. - Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2020. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Conferência Nacional de Educação – CONAE/2010: Documento Final**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010. Disponível em: [https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010\\_doc\\_final.pdf](https://pne.mec.gov.br/images/pdf/CONAE2010_doc_final.pdf). Acesso em: 17 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida**. Brasília, DF: MEC, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 15 dez. 2025.

CARMO, Francisca Maurilene do; JIMENEZ, Susana. Psicologia histórico-cultural: indicações para uma leitura marxista de Vigotski. **Contrapontos**, Florianópolis, v. 07, n. 02, p. 283-297, ago. 2007. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-71142007000200005&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142007000200005&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 04 dez. 2025.

CARMO, Francisca Maurilene do. **Vigotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. 2008. 201f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza-CE, 2008.

COELHO, Cristina Massot Madeira. Sobre desenvolvimento da infância e defectologia: indícios do papel ativo do sujeito. **Revista Educação em Foco**, Minas Gerais, v. 23, n. 3, set/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/download/20105/10690/81386>. Acesso em: 15 jul. 2025.

COLE, Michel et al. Prefácio dos organizadores da obra. In: VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.** [online]. 2006, vol.23, n.72, pp.232-240. ISSN 0103-8486. Disponível em: [https://iparadigma.org.br/biblioteca/superando-limites-a-contribuicao-de-vygotsky-para-a-educacao-especial/?gad\\_source=1&gad\\_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUc740bQp](https://iparadigma.org.br/biblioteca/superando-limites-a-contribuicao-de-vygotsky-para-a-educacao-especial/?gad_source=1&gad_campaignid=22664234069&gbraid=0AAAAAob6nUc740bQp)

YEgRWxd7nEvIpyz3&gclid=Cj0KCQiAyvHLBhDIARIsAHxl6xp7LuG\_eaBffKWdet3\_8enbam1aX38UNYck7HdGw-qHEo5WfGtF5xgaAmNgEALw\_wcB. Acesso em: 10 jul. 2025.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, [S. l.], v. 36, n. 3, p. 145–156, 2018. DOI: 10.24933/horizontes.v36i3.685. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/685>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 40, n. 4 p. 1093-1108, out./ dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 maio 2025.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: Contribuições para educação especial e inclusiva. **Rev. psicol.**, Santiago, v. 26, n. 2, p. 151-160, p. 1-10, 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.47948>. Disponível em: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812017000200151&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 30 dez. 2025.

DAVYDOV, Vasili Vasilievich. e ZINCHENKO, Petr Ivanovich. A contribuição de Vygotsky para o desenvolvimento da Psicologia. In: DANIELS, Henry (Org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. São Paulo: Papirus, 1994.

DINIZ, Debora. **O Que é Deficiência**. São Paulo: Brasiliense; 2007. (Col. Primeiros Passos, 324).

DUBY, Georges (org.). **História da vida privada: da Educação feudal a Renascença**. v. 2. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 3 ed. Campinas SP: Autores Associados, 2001.

DUARTE, Newton. Vigotski e a Pedagogia Histórico-Crítica: a questão do desenvolvimento psíquico. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 19–29, 2013. DOI: 10.14572/nuances.v24i1.2150. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2150>. Acesso em: 15 nov. 2025.

ENGELS, Friederich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?** Um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, ao construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FARIAS, Norma; BUCHALLA, Cássia Maria. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde da Organização Mundial da Saúde: Conceitos, Usos e Perspectivas. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-193, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1415-790X2005000200011>. Acesso em: 26 out. 2025.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, agosto/2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 set. 2025.

FIGUEIREDO, Rita Vieira. **Escola, Diferença e inclusão**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

FONSECA, M. **O Banco Mundial e a Educação a distância**. In: N. L. Pretti (Org.), *Globalização & educação*, 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2000. p. 116. (Coleção Livros de Bolsa. Série Terra Semeada).

FREITAS, Ana Paula de. O Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal: Reflexões Sobre a Questão da Inclusão. In: LODI, A. C. B; HARRISON, K. M. P; C, S. R. L. de (org.). **Letramento e Minorias**. Porto Alegre- RS: Mediação. 2002, p. 104-109.

FRIGITTO, Gaudêncio. Teoria e Práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 nov. 2025.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. 10 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GOMES, Robéria Vieira Barreto; FIGUEIREDO, Rita Vieira de; SILVEIRA, Selene Maria Penaforte, FACCIOLI, Ana Maria. (orgs.). **Políticas de inclusão escolar e estratégias pedagógicas no atendimento educacional especializado**. Fortaleza: UFCE; Brasília: MC&C, 2016. 192p.

GOMES, Robéria Vieira Barreto *et.al.* **Educação inclusiva**: aspectos conceituais, práticas pedagógicas e alfabetização. Fortaleza: Impreco, 2024.

GÓES, Maria Cecília R. de. A formação do indivíduo nas relações sociais: Contribuições teóricas de Lev S. Vigotski e Pierre Janet. **Educação & Sociedade**, n. 71. Campinas, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/QG7YrQc3fwpy9KcChT37rSd/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 out. 2025.

HUBERMAN, Leo. **A História da riqueza do homem**. São Paulo: Zahar, 1964.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GÓES, M. C. R. **Políticas e prática de Educação Inclusivas**. 3. ed., Campinas: Autores Associados, 2007.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Revista Outubro**, 3. ed., p. 19-30, 1999.

Disponível em: <http://outbrorevisa.com.br/um-novo-senhor-da-educacao-a-politicaeducacional-do-banco-mundial-para-a-periferia-do-capitalismo/>. Acesso em: 4 abr. 2025.

LEHER, R.; VITTÓRIA, P.; MOTTA, V. C. Educação e mercantilização em meio à tormenta político-econômica do Brasil. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 14–24, 2017. DOI: 10.9771/gmed.v9i1.21792. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21792>. Acesso em: 04 jan. 2026.

LEOTIEV, Alexis Nikolaevich. **Actividad, conciencia e personalidad**. Havana: Pueblo e Educaación, 1983.

LEOTIEV, Alexis Nikolaevich. **Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vigotski**. In: VIGOTSKI, L. S. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

LEOTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes, 1978/1995.

LUKÁCS, György. **O jovem Marx e outros escritores de filosofia**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2009.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social II**. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAIA FILHO, O. N.; JIMENEZ, S. A chave do saber: um exame crítico do novo paradigma educacional concebido pela ONU. In: JIMENEZ, S. V.; RABELO, J. (org.). **Trabalho, educação e luta de classes**. Fortaleza: Brasil Tropical, 2004. p. 107-124.

MAIA FILHO, O. N. A Perspectiva Dialética na Pesquisa em Ciências Humanas. In: TASSIGNY, M; PASSOS, P. (Org.). **Temas em Psicologia I: experiências em pesquisa**. Fortaleza: Universidade de Fortaleza, 2010. p. 79-94.

MANICA, Ana Paula; ADAMS, Fernanda Welter. As contribuições da psicologia histórico-cultural para o ensino dos alunos público-alvo da educação especial: em foco a defectologia. **RELPE -Revista Leituras em Pedagogia e Educação**, Arrais (TO), v. 4, n. 1, p. 122-140, e-ISSN: 2447-6293, 2021. Disponível em: <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1010>. Acesso em: 31 out. 2025.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo, SP: Moderna, 2003.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos- filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 1844/2004.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES SEGUNDO, D. D. M.; JIMENEZ, S. O papel do banco mundial na reestruturação do capital: estratégias e inserção na política educacional brasileira. *In*: J. Rabelo, M. D. M. Segundo, & S. Jimenez (Org.). **O movimento de educação para todos e a crítica marxista**. Fortaleza, CE: Imprensa Universitária, 2015. p. 45-58

MÉSZÁROS, I. **A crise estrutural do capital**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo, SP: Boitempo Editorial, 2011.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. 64 p.

NEWMAN, Fred e HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky: cientista revolucionário**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NÓBREGA-TERRIEN, S. M.; TERRIEN, J. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. DOI: 10.18222/ae153020042148. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ae/article/view/2148>. Acesso em: 05 jan. 2026.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dyprgK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração universal dos direitos humanos**. Palais de Chaillot, Paris, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423?posInSet=1&queryId=bd00a294-e52d-466e-806d-efab6693e446>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e plano de ação de Guatemala: rumo a uma sociedade para todas as idades**. Nova York, NY, 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 13 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Nova York, NY, 2006. Disponível em: [https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/714\\_1.pdf](https://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/714_1.pdf). Acesso em: 13 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Jomtiem**. Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem, Tailândia, 1990. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por). Acesso em: 10 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, política e prática em educação especial. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: [http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/02\\_DECLARACAO\\_DE\\_SALAMANCA\\_INCLUSAO\\_EM\\_QUESTAO\\_1994.pdf](http://perspectivasustentavel.com.br/pdf/educacao/02_DECLARACAO_DE_SALAMANCA_INCLUSAO_EM_QUESTAO_1994.pdf). Acesso em: 13 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). Declaração de Incheon. **Educação 2030**: Rumo a uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e uma aprendizagem ao longo da vida para todos. In *Conferência Mundial sobre Educação 2015* (p. 1-4), Incheon, KR, 2015. Disponível em: [http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/declara%C3%A7%C3%A3o\\_de\\_incheon.pdf](http://www.punf.uff.br/inclusao/images/leis/declara%C3%A7%C3%A3o_de_incheon.pdf). Acesso em: 13 jul. 2025.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **CIF**: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução do Centro Colaborador da Organização Mundial da Saúde para a Família de Classificações Internacionais; coordenação da tradução Cassia Maria Buchalla. São Paulo: Edusp, 2003.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. DOI: 10.32930/nuances.v31esp.1.8291. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 10 jan. 2026.

PAES, Paulo Cesar Duarte. **Vigotski fundamentos e práticas de ensino**: crítica às pedagogias dominantes. Curitiba: Appris, 2020.

PINO, Angel Sirgado. **As marcas do humano**: as origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005, p. 303.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade** (Campinas), ano XXI, n. 71, p. 45-78, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 dez. 2025.

PONCE, Anibal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 1986.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **A trajetória de obras de Vigotski**: um longo percurso até os originais. E estudos de Psicologia, Campinas, 29(3), p. 327-340, julho – setembro, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/estpsi/a/7vwqYTPXdwPdKnSTkqyNsWS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2025.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011. Disponível em: <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/cienciasaude/article/view/7/1403>. Acesso em: 05 nov. 2025.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Problemas de Defectologia: Lev Semionovitch Vigotski**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

RATNER, Carl. **A psicologia sócio-histórica de Vygotsky: aplicações contemporâneas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SHAKESPEARE, Tom. **Disability Rights and Wrongs**. Canada: Routledge, 2006.

SHIROMA, E. O; MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. **Política educacional**. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina, 2011.

SHUARE, Marta. **A psicologia em Vygotski: a gênese e o desenvolvimento da concepção histórico-cultural**. São Paulo: Edições Marx, 2017.

SHUARE, Marta. **A psicologia soviética: meu olhar**. São Paulo: Terracota, 1990.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cad. CEDES**, v.20, n.50, p.26-40, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/KNrMXHpm3NdK3SFNycDrHfN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2025.

SOUSA, Eliomar Araújo de *et al.* A formulação das políticas públicas para a educação inclusiva nos países periféricos sob a égide dos organismos internacionais. **Acta Educ.**, Maringá, v. 47, e63494, 2025. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2178-52012025000100201&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012025000100201&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 12 dez. 2025.

SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

STERN, Louis William. **Person und Sache**. System des kritischen Personalismus. v.11. Leipzig: Barth, 1923.

STETSENKO, Anna. “From Relational Ontology to Transformative Activist Stance on Development and Learning: Expanding Vygotsky’s” (CHAT) Project. In: JONES, P. (ed.), **Marxism and Education: Renewing the Dialogue, Pedagogy and Culture**. New York: Palgrave Macmillan, 2011. pp.165-192.

TONET, Ivo. **Método Científico: uma abordagem ontológica**. 2. ed. Maceió: Coletivo Veredas, 2016.

TULESKI, Silvana Calvo. **Vygotsky: a construção de uma psicologia marxista**. Maringá: Eduem, 2001.

VALSINER, Jaan e VAN DER VEER, René. **Vygotsky: uma síntese**. São Paulo: Loyola, 1991.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan. **Vigotski uma síntese**. 4. ed, São Paulo: Edições Loyola, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001c.

VIGOTSKI, Lev. Semionovich. **A formação Social da Mente**. Michael Cole; Vera John-Steiner; Sylvia Scribner; Ellen Souberman. (Orgs.). São Paulo. Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev. Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

VYGOTSKY, Lev. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, L. S, LURIA, A. R e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001.

VIGOTSKI, L. **Mente na sociedade: o desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. Londres: Harvard University Press. 1978.

VIGOTSKI, L. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, n. 71. Campinas, p. 21-22, jul. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovich, **Obras Escogidas – Tomo V: Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1983. Texto original de 1934.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas, v. III** Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1995.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Obras Escogidas, v. V** Madrid: Visor Distribuciones, S.A., 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia concreta do homem**. Educação & Sociedade, ano 21, n. 71, p. 23-44, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jan. 2026.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia da Arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica: um curso breve**. Buenos Aires: AIQUE, 2001d.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Teoria e método em psicologia**. Tradução: Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VYGOTSKY, Lev. Semionovich. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1934/1991.

VIGOTSKI, Lev Semionovich; LURIA, Alexandre Romanovich. LEOTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 7. ed. Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1934/2001.

VIOTTO FILHO, I. T. Psicologia Histórico-Cultural: contribuições para a ação do educador numa escola em transformação. **Educere et Educare**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. p. 49–68, 2007. DOI: 10.17648/educare.v2i3.654. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/654>. Acesso em: 10 jan. 2026.