

# AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL PARA O ENSINO DOS ALUNOS PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL: EM FOCO A DEFECTOLOGIA

## THE CONTRIBUTIONS OF HISTORICAL-CULTURAL PSYCHOLOGY TO THE TEACHING OF STUDENTS TARGET AUDIENCE OF SPECIAL EDUCATION: DEFECTOLOGY IN FOCUS

Ana Paula Manica<sup>1</sup>  
*Universidade Federal de Goiás*

Fernanda Welter Adams<sup>2</sup>  
*Universidade Federal de Goiás*

### RESUMO

A deficiência é concebida de diferentes maneiras, conforme as várias épocas históricas, passando pela negação da existência da pessoa com deficiência até a inclusão, momento em que a educabilidade dela é levada em consideração. Dessa forma, historicamente vivemos uma época em que se deve acreditar na capacidade de desenvolvimento de todos os sujeitos independente de sua condição orgânica. A educação especial, é uma modalidade de educação que deve ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, indo além do acesso do aluno ao espaço escolar, garantindo a permanência do aluno, por meio de recursos e serviços educacionais de forma a buscar o seu aprendizado. Desse modo, apresentamos os fundamentos da Defectologia discutidos por Vigotski, que defende uma concepção de deficiência pautada nas potencialidades e no desenvolvimento do sujeito, por meio das interações sociais. O autor afirma que esse processo se dá de forma igualitária para todas as crianças, independentemente da deficiência que venham a possuir; por sua vez, a criança com deficiência aprende de maneira diferente da criança sem deficiência. Assim, este deve ser visto primeiramente como um sujeito e só então como um sujeito com deficiência. didáticos.

**Palavras-chave:** Psicologia histórico-cultural. Educação especial. Defectologia.

### ABSTRACT

Disability is conceived in different ways, according to the various historical periods, passing through the denial of the existence of the person with a disability until inclusion, a moment in which their educability is taken into account. Thus, historically, we live in a time when one must believe in the development capacity of all subjects, regardless of their organic condition. Special education is an education modality that should be offered preferably in the regular school system, going beyond the student's access to the school space, ensuring the student's permanence, through educational resources and services to seek his learning. In this way, we present the fundamentals of Defectology discussed by Vigotski, who defends a concept of disability based on the potential and development of the subject, through social interactions. The author states that this process occurs equally for all children, regardless of the disability they may have; in turn, the child with a disability learns differently from a

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Psicóloga Clínica.  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/84939449271515010>. E-mail: [adamswfernanda@gmail.com](mailto:adamswfernanda@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professora da rede municipal de Uberlândia  
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5867496765077418>. E-mail: [adamswfernanda@gmail.com](mailto:adamswfernanda@gmail.com)

child without a disability. Thus, he must be seen first as a subject and only then as a subject with a disability.  
**Keywords:** Historical-cultural psychology. special education. defectology.

## **Introdução**

Historicamente, podemos observar que a pessoa com deficiência passou por um longo período de exclusão na sociedade, mas principalmente na educação, pois esses sujeitos eram considerados incapazes de aprender. Com muita luta conquistaram diretos, entre eles, o acesso e a permanência na escola regular. De acordo com Sampaio e Abreu (2020) A inclusão de pessoas com deficiência no contexto educacional e social tem se tornado um movimento mundial que eclodiu no Brasil com maior força a partir da década de 1990, tendo como princípio estruturante o acolhimento e a valorização das diferenças e da diversidade humana.

Conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (BRASIL, 2019, p. 39), a Educação Especial é definida como a “modalidade de Educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos público alvo da educação especial”. Destacamos que o termo Alunos Público Alvo da Educação Especial (PAEE) se refere aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação, conforme definido na “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008).

Observamos que a legislação apresenta a Educação Especial como modalidade de educação que deve ser oferecida na escola regular, mas cabe interrogar a escola, espaço por excelência de desenvolvimento e aprendizagem, quanto ao papel que vem desempenhando no processo de inclusão. Consideramos que são inegáveis os progressos alcançados ao longo dos tempos, entretanto, muito há que ser feito ainda para que essa instituição consiga se tornar verdadeiramente inclusiva (LUSTOSA, 2019). Portanto, vemos muitos avanços no campo do acesso do aluno PAEE por meio de matrícula. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) apresentam que, em 2018, o número de matrículas de alunos PAEE na escola regular chegou a 1,2 milhão, um aumento de 33,2% em relação a 2014. Mas observamos a necessidade de ações que busquem a permanência dos alunos, ou seja, ações que levem o aluno a aprender.

Nesse sentido, Barroco (2007, p. 12-13) analisa a Resolução CNE/CEB n. 2/2001 (BRASIL, 2001, grifos da autora), e afirma que:

Ela implica um “processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços

educacionais comuns”. Tal processo deve “garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica”. Entende-se, por esta Resolução, que “os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e dêem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva”.

Portanto, evidenciamos que a Resolução deixa explícito que a Educação Especial, sendo uma modalidade de ensino, deve considerar as situações singulares, os perfis dos estudantes, bem como as características biopsicossociais dos mesmos e suas faixas etárias, pautando-se em “princípios éticos, políticos e estéticos (BARROCO, 2007). Assim, acreditamos que a Educação Especial deve ocorrer por meio de recursos e serviços educacionais que levem em consideração as potencialidades dos alunos PAEE de forma a buscar o seu aprendizado. Com relação à presença do aluno público alvo da educação especial na escola, Góes e Laplane (2007, p. 37) afirmam:

Assim, vivemos um momento na educação em que coexistem a incapacidade da escola para ensinar todos os seus alunos e a presença de fato de alunos com deficiência, que são estranhos para ela. Tão estranho que ela parece resistir em reconhecê-los como seus alunos, em desenvolver sua formação, em reconhecer um processo educativo relevante para eles. Parece prevalecer um conjunto da cultura escolar a concepção de que o lugar para a pessoa com deficiência e fora da escola regular.

Dessa forma, observamos que para que a inclusão ocorra e o aluno público alvo da educação especial se desenvolva é preciso mudar a concepção de deficiência que parte dos professores e da comunidade escolar possuem, baseada na incapacidade do sujeito. Além disso, somente em uma sociedade que se dispõe a incluir, sob novas bases, é possível um desenvolvimento que supere os limites, as barreiras, os impedimentos. Nessa perspectiva, a educação inclusiva se torna indispensável para a realização desse processo (LUSTOSA, 2019)

Defendemos uma nova concepção de deficiência com base nos estudos de Lev Semiónovich Vigotski (1896-1934) no âmbito da psicologia educacional e, mais precisamente, da denominada Defectología e suas contribuições para a atual Educação Especial. Nesse sentido, Lustosa (2019) explica que Vigotski defendia a inclusão das crianças do público alvo da educação especial no contexto da escola regular, no qual as experiências poderiam proporcionar possibilidades reais de desenvolvimento.

Segundo o olhar de Lustosa (2019), Vigotski pode ser considerado o defensor da educação inclusiva e suas ideias são fundamentais até hoje em função da riqueza e da profundidade dos seus argumentos. Ele era contrário à inserção de crianças com deficiência em

escolas especiais, pois a homogeneidade presente em indivíduos em condições similares de desenvolvimento impossibilitaria precisamente trocas enriquecedoras e promotoras da emergência de novas possibilidades de desenvolvimento. Logo, a interação social positiva desempenha um papel crucial de acordo com o pensamento do autor.

Vigotski (2011, 2012), ao abordar o desenvolvimento da criança com deficiência, afirma que esse processo se dá de forma igualitária para todas as crianças, independentemente da deficiência que elas venham a possuir; por sua vez, a criança com deficiência aprende de maneira diferente e por caminhos diferentes da criança “normal”. Portanto, o autor defende as possibilidades do ensino e da aprendizagem sem pôr em primeiro plano as deficiências ou os déficits, mas valorizando as potencialidades e os mecanismos ou processos substitutivos possíveis ou compensatórios ao aluno e à escola (BARROCO, 2007).

Nesse sentido, o presente artigo objetiva discutir teoricamente os fundamentos da Defectologia apresentados por Vigotski, que defende uma concepção de deficiência pautada em potencialidades e desenvolvimento por meio de interações sociais.

Para tanto, partimos de uma análise teórica das obras de Vigotski (1997; 2007; 2011; 2012) e de seus estudiosos, como Barroco (2007), Martins (2013) e demais autores que se associam aos estudos da Psicologia Histórico-Cultural. Assim, o artigo se organiza em três tópicos, sendo num primeiro momento realizada a discussão acerca da Psicologia Histórico-cultural: origem e seus principais conceitos, em que buscamos contextualizar o leitor sobre os fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural, apresentando sua origem vinculada ao materialismo histórico-dialético, bem como mostrar como Vigotski atribuía os termos cultural, histórico ou instrumental à nova maneira proposta por ele de estudar psicologia, atribuindo ao homem não apenas um papel de produto de seu ambiente, mas sim, de agente ativo no processo de criação.

O tópico denominado Alunos público-alvo da educação especial: sujeitos de potencialidades buscou discutir que a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica, sendo assim, esses sujeitos são possuidores de potencialidades e capazes de se constituírem como homens e de se desenvolverem, atribuindo importância ao ambiente escolar, uma vez que o aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural.

E, por fim, o tópico Fundamentos da Defectologia: a compensação da deficiência apresenta os fundamentos de Vigotski para pensar a deficiência, tendo como foco principal a discussão de que todo defeito cria estímulo para a compensação, sendo então necessário que o

professor busque caminhos alternativos para o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial.

## **I. Psicologia Histórico-cultural: origem e seus principais conceitos**

Começamos este item destacando o método materialista dialético como aporte que sustenta as elucidações do psiquismo em sua concretude como unidade contraditória de estrutura orgânica e imagem do real. Marx confere ao trabalho humano a existência do sujeito, a intencionalidade, e a pré-ideação do produto a ser alcançado por ele.

O trabalho só se verifica na medida em que encerra uma finalidade precedente ao seu resultado final, determinando-se por um projeto ideal que, mesmo não tendo existência efetiva concreta, orienta e regula os atos que o constituem. Pensamento, imaginação e afetos medeiam a relação sujeito/objeto, culminando na produção de um amplo patrimônio humano genérico (MARTINS, 2013, p. 10).

Apoiados na afirmativa de Martins (2013), temos que é na relação estabelecida entre homem e natureza, e não somente pelo legado da herança biológica, que se possibilita a construção do referido projeto. Desse modo, tratamos o trabalho como sendo uma atividade socialmente determinada por fins específicos, possibilitando o desenvolvimento da consciência e de funções necessárias à sua realização, tais como planejamento, autocontrole, análise/síntese, generalizações, abstrações etc.

À guisa de conhecimento, vale ressaltar que um importante conquista advinda do trabalho humano é a comunicação que, diferente da comunicação animal, ao adquirir novas propriedades converte-se em linguagem, sem a qual seria impossível representarmos abstratamente o objeto em forma de conceito. Para Martins (2013), este foi mais um salto qualitativo determinante para a afirmação da natureza social humana, isso porque a linguagem adquire o *status* de signos, que expressam formas de juízos e conceitos. Sobre os signos voltaremos a reiterar sua importância nos próximos itens.

Eis, assim, a raiz da formação do conceito e da própria consciência humana. Portanto, se há um trânsito dinâmico e condicionado no processo de conversão do objeto da natureza em objeto da consciência (imagem/conceito), apenas a objetivação prática do segundo poderá afirmar a sua veracidade. Nisso reside a premissa metodológica marxista segundo a qual a prática (social e histórica do homem) é o critério de validação do conhecimento. (MARTINS, 2013, p. 09)

A autora citada nos auxilia a refletir que nesse processo, para o qual já não bastam as características psicofísicas naturais primárias, novos atributos se desenvolvem e, dentre eles, os referentes à complexificação do psiquismo, ou seja, a superação de suas características naturais. É precisamente no processo de captação e domínio da realidade que os processos mentais se estruturam.

Nesse sentido, Martins (2013) nos auxilia a entender que:

Longe de afirmar que a ontogênese repete a filogênese, a filosofia marxista evidencia a historicidade do processo de superação do ser hominizado em direção ao ser humanizado, processo que, para se efetivar, demanda a inserção de cada indivíduo particular na história do gênero humano. Porém, para que essa inserção ocorra, não é suficiente nascer e viver em sociedade, não basta o contato imediato com as objetivações humanas. Para que os indivíduos se insiram na história, humanizando-se, eles precisam de educação, da transmissão da cultura material e simbólica por parte de outros indivíduos (MARTINS, 2013, p. 10).

Foi buscando inserir esses conceitos do materialismo histórico-dialético à ciência psicológica que Lev Semionovich Vigotski (1896-1934) - fundador da escola soviética de Psicologia - provocou uma Revolução na Psicologia. Ele criou juntamente com um grupo de colaboradores, como A. N. Leontiev (1903-1979) e A. R. Luria (1902-1977), a Psicologia Histórico-cultural dos fenômenos psicológicos durante, sobretudo, as décadas de 1920 e 1930.

L. S. Vigotski morreu aos 37 anos, em 1934, mesmo com a morte precoce é considerado por muitos teóricos como um pesquisador que esteve muito além de seu tempo, sua teoria surgiu, como já citado, sob a influência do materialismo histórico-dialético, por meio do qual buscou elementos para afirmar a natureza social do psiquismo humano, distinguindo-o definitivamente do psiquismo animal e identificando:

[...] que as novas formas de funcionamento mental construídas pelos saltos qualitativos requeridos à atividade consciente e intencional se impõem como atributos fundantes da psique dos homens e condição central para os domínios que conquistam sobre a natureza. Dentre esses atributos se destacam as capacidades para torná-las inteligíveis e objeto de suas ações. A serviço dessa inteligibilidade colocam-se os atributos especificamente humanos designados como comportamentos complexos culturalmente formados (MARTINS, 2013, p. 11)

Assim também aponta Luria (1988, p. 25) quando afirma que: “[...] influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior”.

Deste modo, Vigotski atribuía os termos cultural, histórico ou instrumental à nova maneira proposta por ele de estudar psicologia, atribuindo ao homem não apenas um papel de



produto de seu ambiente, mas sim, de agente ativo no processo de criação desse ambiente. Luria (1988) explica que Vigotski define os termos citados da seguinte maneira:

Instrumental se refere à natureza basicamente mediadora de todas as funções psicológicas complexas. Diferentemente dos reflexos básicos, [...] as funções superiores incorporam os estímulos auxiliares, que são tipicamente produzidos pela própria pessoa. [...] O aspecto cultural [...] envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefas, [...] e os tipos de instrumentos. [...] O elemento histórico funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos, [...] foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem (LURIA, 1988, p. 26).

Percebemos que Vigotski aprofundou seus estudos numa Psicologia que compreende o indivíduo na sua totalidade, considerando “o histórico e o social num movimento dialético para o desenvolvimento humano” (SILVA, 2013, p. 138). Assim, ele: “[...] introduziu na investigação psicológica concreta a ideia da historicidade da natureza do psiquismo humano e a da reorganização dos mecanismos naturais dos processos psíquicos no decurso da evolução sócio-histórica e ontogênica” (LEONTIEV, 2004, p.163).

Nesse contexto, buscando superar a crise da psicologia, Vigotski promoveu o surgimento no início do século XX da Psicologia Histórico-Cultural, em pleno contexto da Revolução Soviética, portanto, em um contexto social, político e ideológico de superação do capitalismo, que buscava nos estudos dos trabalhos de Marx e Engels abrir uma gama de possibilidades para o surgimento de uma sociedade nova e de um homem novo, mas que conflitou com “[...] as exigências de adaptação do marxismo ao regime do poder pessoal, da autocracia, que negava as bases sociopolíticas democráticas, declarava a unificação das culturas e propagava a ideologia repressiva, em torno de uma pessoa, de um único valor que era a ordem” (PRESTES, 2012 p. 47). Confrontando, assim, com os ideais promulgados por Vigotski, segundo Silva (2013, p. 139)

A Psicologia Histórico-Cultural, portanto, alicerçada nos pressupostos do materialismo histórico dialético, enxerga a sociedade como aquilo que cria o próprio ser humano e não como algo externo ao indivíduo ou como uma força estranha à qual ele deve adaptar-se.

Diante do que foi expresso, destacamos que, por meio da atividade social, os seres humanos se relacionam com a realidade objetiva tendo em vista satisfazerem as suas necessidades. Profundas transformações nas características dos homens emergem quando se exige uma complexificação das relações interpessoais e intrapsíquicas no desenvolvimento do trabalho. E é justamente para melhor captar e dominar a realidade que processos mentais se

complexificam, conduzindo as formas culturais altamente elaboradas da vida em sociedade, originando o que Vigotski (2007, p. 56) denominou “[...] função psicológica superior ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica”.

Conforme Leontiev (2004, p. 147), “[...] a nova estrutura psicológica da consciência não aparece instantaneamente logo após a transformação das condições de vida. Ela não nasce por si mesma, espontaneamente, sem luta, fora do processo de educação dos homens, e da penetração da sua consciência pela ideologia socialista. Pelo contrário, a formação ativa das novas qualidades psicológicas é condição indispensável da sua constituição.” Deste modo, o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre quando esta passa de história real para história da complexificação da vida em sociedade. Martins (2013) afirma que o psiquismo humano só pode ser explicado na qualidade de construção social. Esses autores soviéticos afirmam ser essencial estabelecer uma relação dialética entre os constituintes internos e externos, visando a vinculação do indivíduo às suas condições objetivas de existência. Assim:

[...] Vygotsky (2007) defendia a construção de uma nova sociedade (socialista), na qual pudesse ocorrer o desenvolvimento livre e completo do pleno potencial humano. Ademais, o autor buscava apoiado em Marx, o desenvolvimento omnilateral do homem e não o desenvolvimento unilateral e distorcido das capacidades humanas (SILVA, 2013, p.139)

Portanto, compreendemos o desenvolvimento psicológico em seu movimento, como um processo não linear no qual ocorrem rupturas, transformações profundas e saltos bruscos em direção a rumos qualitativamente mais evoluídos.

Pensar a Psicologia Histórico-Cultural é, segundo Leontiev (2004), afirmar que a transmissão dos produtos da atividade entre as gerações se impõe como traço fundante da humanidade dos sujeitos, e que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações, nesse mesmo sentido, Saviani (2008, p.13) afirma:

[...] aquilo que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo.



Temos, então, que o processo de aquisição dos comportamentos complexos formados culturalmente necessita se apropriar do legado objetivado pela prática histórico-social. Martins (2013, p. 14) afirma que “[...] os processos de internalização, por sua vez, interpõem-se entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas)”. De modo mais objetivo, significa que, por meio da mediação de outros indivíduos, obtemos os processos educativos.

Fica clara, assim, a importância de considerarmos o vínculo entre criança e sociedade, ou o lugar que a criança ocupa no sistema das relações sociais. Vale ressaltar, conforme Elkonin (1998), que esse vínculo entre criança e sociedade, que constituía, a princípio – nas comunidades primitivas –, uma relação direta e imediata, apresenta-se na sociedade contemporânea como uma relação mediada pela educação e pelo ensino:

Temos então, o desenvolvimento psicológico da criança diferenciando as funções psíquicas elementares das funções psíquicas superiores. De modo sucinto, podemos dizer que as funções elementares estão relacionadas à atenção involuntária e a memória imediata, e são comuns aos homens e animais. Já as funções superiores dizem respeito aos processos eminentemente culturais, portanto exclusivo da espécie humana. “O desenvolvimento das funções elementares é garantido pelo próprio aparato biológico da criança. Já o desenvolvimento das funções superiores depende, na ontogênese, da apropriação da cultura pela criança” (PASQUALINI, 2011, p. 71)

Deste modo, partindo dos estudos da Psicologia Histórico-Cultural, buscamos evidenciar, nos tópicos a seguir, que mesmo um sujeito com deficiência, transtorno global do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação é capaz de se apropriar da cultura se a ele forem oferecidas condições de compensação do seu defeito, por meio da ação do professor.

## **II. Alunos público alvo da educação especial: sujeitos de potencialidades**

A deficiência é concebida de diferentes formas, de acordo com as várias épocas históricas, passando pela negação da existência da pessoa com deficiência e indo até a inclusão da mesma na escola regular, momento em que a educabilidade dela é levada em consideração. Dessa forma, vivemos em uma época em que devemos acreditar na capacidade de desenvolvimento de todos os sujeitos, independente de sua condição orgânica.

É função da escola transmitir o conhecimento historicamente construído pelo homem a todos. Nesse sentido, Saviani (2001) apresenta que a educação é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e

coletivamente pelo conjunto dos homens. Corroborando, Duarte (2004) afirma que os indivíduos precisam se apropriar da cultura acumulada, já que essa se constitui no processo mediador entre o processo histórico de formação do gênero humano e cada indivíduo como ser humano.

Compreendemos, então, que os sistemas de ensino têm como obrigatoriedade a oferta de educação às pessoas com deficiência por meio de instrumentos como: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender as suas necessidades (CRISTOFOLI; NUNES, 2019).

Portanto, a educação é entendida como uma condição básica para o desenvolvimento humano, tornando-se necessário repensar as práticas de escolarização dos alunos com deficiência, uma vez que entender sobre seus processos de aprendizado se torna um desafio para os educadores da atualidade. Nesse sentido, podemos compreender que a adequação curricular para os alunos com deficiência, assim como a organização de estratégias pedagógicas e o uso de materiais adaptados se tornam primordiais para possibilitar um ensino de qualidade aos alunos público alvo da educação especial (CRISTOFOLI; NUNES, 2019).

Mas acreditamos que esses devem ser elaborados com base nas potencialidades do aluno, pois a deficiência não determina o destino da criança, mas sim, as condições sociais que lhe são oferecidas. Góes (2002, p. 99) ressalta que “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Esse “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas”.

Sampaio de Abreu (2020) também corroboram com o exposto dizendo que o contexto escolar de inclusão ocorre quando as potencialidades da criança com deficiência são consideradas como ponto de partida para as ações pedagógicas em vez de pautar-se em suas limitações.

Para Vigotski (1997), a deficiência é muito mais uma construção social do que biológica e, por isso, este sujeito é capaz de se constituir como homem e de se desenvolver. A pessoa com deficiência, seja qual for ela e em que nível de comprometimento se apresenta, tal como todas as demais, deve ter oportunidades de se apropriar daquilo que está no plano social, público, levando à sua esfera ou ao seu domínio particular, privado, não só o que se refere aos valores e saberes do convívio cotidiano, mas também o que se refere aos conteúdos científicos; isso é

possível a partir do momento em que as potencialidades dessa pessoa são levadas em consideração (ADAMS, 2018; 2020).

A partir da ideia de valorização das potencialidades da pessoa com deficiência, Vigotski (1997) apresentou o discurso que criticava teorias subjetivistas e idealistas, quando se manifestou a favor de uma nova forma de ver o homem pela sua potencialidade e não pela sua deficiência:

O cego seguirá sendo cego e o surdo, surdo, porém, deixarão de ser deficientes porque a defectividade é um conceito social, tanto que o defeito é uma sobreposição da cegueira, da surdez e da mudez. A cegueira em si não faz uma criança deficiente, não é uma defectividade, isto é, uma deficiência, uma carência, uma enfermidade. Chega a sê-lo somente em certas condições sociais de existência do cego. É um signo da diferença entre a sua conduta e a dos outros.

Com base nos escritos de Vigotski e Luria (1996), todos podem aprender e, por isso, desenvolver-se. Todos podem encontrar, em caso de deficiência, meios de desenvolver o talento cultural, isto é, a capacidade de empregar de modo mais eficaz possível as funções que estão íntegras. Quando falta o talento biológico, as mediações culturais contribuem para a construção de um novo edifício: a formação do homem cultural, com todas as compensações possíveis, com relação a isso, Rego (1995, p. 107) afirma que:

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, ou seja, que se dirige às funções psicológicas que estão em vias de se completarem. Essa dimensão prospectiva do desenvolvimento psicológico é de grande importância para a educação, pois permite a compreensão de processos de desenvolvimento que, embora presentes no indivíduo, necessitam da intervenção, da colaboração de parceiros mais experientes da cultura para se consolidarem e, como consequência, ajuda a definir o campo e as possibilidades da atuação pedagógica.

Consoante com Vigotski (1997, p.128), a criança com deficiência é antes de tudo uma criança e somente depois uma criança deficiente. Logo, “não se deve perceber na criança com deficiência apenas o defeito, os gramas de doença, não se notando os quilogramas de saúde que a criança possui. Do ponto de vista psicológico e pedagógico deve-se tratar a criança com deficiência da mesma maneira que uma normal”, pois, como aponta Carlo (1999, p. 64-65):

A pessoa com deficiência, comumente, é vista como aquela que se diferencia do tipo humano “normal”, entretanto, o desenvolvimento comprometido pela deficiência apresenta uma expressão qualitativamente peculiar, que se diferencia conforme o conjunto de condições em que se realiza. Como todo o aparato da cultura está

adaptado à constituição do ser humano típico, com determinada organização psicofisiológica, parece haver uma divergência entre os processos de crescimento e maturação orgânica e os processos de enraizamento da criança à civilização. Porém, as leis de desenvolvimento são iguais para todas as pessoas (deficientes ou não) e a diferenciação do padrão biológico típico do homem implica numa alteração da forma de enraizamento do sujeito na cultura. A cultura provoca uma reelaboração da conduta natural da criança e um redirecionamento do curso do desenvolvimento humano sob novas condições e sobre novos fundamentos.

As ideias da defectologia contribuem para essa nova percepção da pessoa com deficiência como sujeito de potencialidades, atribuindo importância ao ambiente escolar, uma vez que o aprendizado ocorre mediante a inserção do indivíduo em um grupo cultural, promovendo o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (ADAMS, 2018; 2020). Diante disso, apresentamos a seguir alguns fundamentos da defectologia.

### **III. Fundamentos da Defectologia: a compensação da deficiência**

No século XX emergiram novas concepções de desenvolvimento baseadas em uma perspectiva dialógica e cultural (BRUNER, 1997; VIGOTSKI, 1997, 2001). Essa nova perspectiva possibilitou redirecionar os sentidos em torno da deficiência. Vigotski foi um dos autores que se orientou por essa perspectiva de desenvolvimento. Segundo o psicólogo soviético, a situação em que há uma deficiência deve ser significada como um modo qualitativamente diferenciado de desenvolver-se, isto é, para a apreensão desse fenômeno é preciso levar em consideração seu caráter dinâmico e complexo (ADAMS et al., 2018).

A nova concepção de defectologia defendida por Vigotski “[...] está lutando agora por [...] teses básicas e diz: a criança cujo desenvolvimento está complicado pela deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que os outros normais, senão desenvolvido de outro modo” (VIGOTSKI, 1997, p.12). Diante disso, tomamos a deficiência como um fenômeno produzido por determinantes pluridimensionais que ultrapassam as classificações e identificações presentes nas várias terminologias utilizadas para se referir à pessoa com deficiência (ADAMS et al., 2018).

Segundo Vigotski, há a deficiência primária e a deficiência secundária. A primeira está ligada à causa orgânica e compreende as lesões cerebrais, as malformações, as alterações cromossômicas, as perdas sensoriais, enfim, as características físicas do sujeito, enquanto a segunda aparece como consequência social da deficiência primária (VIGOTSKI, 1997; 2012). Pensar a deficiência como uma condição incapacitante supõe uma situação concreta na qual há a preponderância do defeito secundário sobre o defeito primário. Esse predomínio dos sintomas

secundários remete à incapacidade do sujeito de se libertar das amarras biológicas e sociais, de superar, portanto, a deficiência (ADAMS et al., 2018).

A deficiência, seja ela qual for, não afeta o sujeito de forma integral. Sua função biológica, comprometida devido à deficiência, está relacionada às funções mentais elementares, enquanto os sintomas secundários, produzidos pela luta do indivíduo para superar a deficiência, incidem diretamente na formação e utilização das funções mentais superiores, são, portanto, sintomas sociais. Segundo Vigotski (1997), o comprometimento das funções mentais superiores, nos casos em que sobressaem a deficiência e seus sintomas sociais, não se deve às insuficiências ou ao desenvolvimento incompleto dos aspectos motores, sensitivos ou intelectuais, mas deriva de um fenômeno adicional, que são os sintomas construídos socialmente, os sintomas secundários.

Nesse sentido, Leontiev (2005) aponta que biologicamente determinadas são as funções elementares, como os instintos e os reflexos, sendo o desenvolvimento do psiquismo dependente das relações humanas. Portanto, o homem se constitui como tal a partir da apropriação da cultura por meio da interação social, assim também a pessoa com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e/ou superdotação se constitui como homem a partir das relações sociais.

O meio social pode restringir as possibilidades de superação da deficiência, reforçando a produção dos sintomas secundários. Esse movimento ocorre comumente acompanhado de uma concepção cristalizante do desenvolvimento humano. Essa concepção muitas vezes baliza as interações sociais da pessoa e fornece a construção de uma perspectiva particular em relação à pessoa com deficiência. Vigotski (1997) chamou esse movimento, que altera a perspectiva perceptual, de “luxação social”, uma ótica que aprisiona a pessoa com deficiência em suas limitações.

A luxação social acontece quando a escola, a família e a sociedade, de uma forma geral, relacionam-se com a pessoa com deficiência a partir de suas condições limitantes, e não de suas potencialidades. Por isso, insistimos que é preciso compreender que a deficiência é um fenômeno social, que os órgãos afetados nos sintomas secundários são órgãos sociais, e que a superação dessa condição se dá também no meio social, a partir das mediações (ADAMS et al., 2018). Portanto, ao pensar no processo de ensino e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial é preciso levar em consideração as suas potencialidades em busca de compensar a deficiência.

Vigotski (2000, 2011), ao se referir à aprendizagem de alunos com deficiência, afirma que as leis gerais de desenvolvimento são iguais para todas as crianças: primeiro, um meio de influência sobre os outros; depois, sobre si. Ou seja, a aprendizagem cultural é quem desencadeia os processos de desenvolvimento intelectual.

[...] a abordagem histórico-cultural considera que toda função psicológica se desenvolve em dois planos: primeiro, no da relação entre indivíduos e, depois, no próprio indivíduo. O processo de desenvolvimento vai do social para o individual, ou seja, as nossas maneiras de pensar e agir são resultado da apropriação de formas culturais de ação e de pensamento (FONTANA; CRUZ, 1997, p. 61).

Há, porém, peculiaridades nas formas de organização psicológica do aluno público-alvo da educação especial que fazem com que sua aprendizagem requeira o uso de caminhos alternativos que busquem compensar a deficiência:

O desenvolvimento cultural seria, assim, a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. [...] Atualmente, a questão consiste em romper o aprisionamento biológico da psicologia e passar para o campo da psicologia histórica, humana. A palavra social, aplicada a nossa disciplina, possui um importante significado (VIGOTSKI, 2011, p. 863-864).

Portanto, a educação social vencerá a deficiência. No campo educacional, Vigotski (2011) afirma que a escola deve se apropriar de meios para que o aluno deficiente venha a interagir com os demais alunos. A afirmação do autor é que a deficiência seja considerada algo constitutivo da pessoa, sendo apenas uma parte de sua vida. Nesse sentido, sua crítica retoma a necessidade de se educar a criança e não a “criança deficiente”. Dessa forma, torna-se necessário compreender as complexidades que compõem a educação da pessoa com deficiência. A teoria de Vigotski possibilita uma mudança de olhar sobre o sujeito com deficiência, valorizando as suas potencialidades e possibilidades de aprendizagem.

Sendo elas consideradas para o aluno público-alvo da educação especial, a partir do que ele é capaz de ser enquanto sujeito, de fazer, de enfrentar, revelam-se a todos nós e a ele próprio possibilidades que se escondiam, que não lhe eram creditadas, por falta de oportunidades de emergirem espontaneamente. E revelam-se, também, outras possibilidades de aprendizagem que podem ser desenvolvidas a partir da intervenção de outros sujeitos, através do que Vigotski chamou de aprendizagem mediada (CRISTOFOLI; NUNES, 2019).

Nesse sentido, Vigotski defende que não se deve negar o fato em si da existência da deficiência, mas o educador deve lidar com as consequências sociais dela, com os conflitos advindos e não com o fato orgânico, para o que não tem formação e nem é essa a sua função.

Nesse sentido, “a cegueira e a surdez é um estado normal e não mórbido para a criança cega ou surda, e ela sente esse defeito só indiretamente, secundariamente, como resultado da sua experiência social refletida nela mesma” (VIGOTSKI, 1997b, p. 116).

Portanto, educar indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e/ou superdotação implica levá-los às formas de compensações adequadas, ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento, posto que “a educação não só influi em uns ou outros processos de desenvolvimento, senão que reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude” (VIGOTSKI, 1997a, p. 69). Os processos compensatórios devem encaminhar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, de tal modo que os indivíduos possam ter maior compreensão de si mesmos e da sociedade que eles ajudam a formar (BARROCO, 2007).

Por esse prisma, Vigotski escreve que a tese central da Defectología moderna seria: todo defeito cria estímulo para a compensação. E isso levou à observação de que o estudo da criança com deficiência deve incluir a consideração dos processos compensatórios, isto é, substitutivos, estruturados num nível superior e, também, niveladores. Desse modo, o fato central e básico, a única realidade com que opera a Defectología, seria a reação do organismo e da personalidade da criança à deficiência (BARROCO, 2007).

Segundo a autora, trabalhar a compensação social em indivíduos com limitações intelectuais, ou de outra natureza, implica em oportunizar a eles o desenvolvimento do talento cultural, prevendo e buscando por um avanço. A compensação estaria relacionada ao ensino de como a criança pode se valer de seus talentos ou recursos naturais (como a memória) de modo racional, caso contrário, tendem a permanecer como peso morto, adormecidos, inúteis. No caso da criança com deficiência mental, explica: “ela os possui, mas não sabe como utilizar esses talentos naturais e isso constitui o defeito básico da mente da criança retardada. Em consequência, o retardo é um defeito não só dos processos naturais [biológicos], mas também do seu uso cultural” (BARROCO, 2007).

Vigotski (1997, p. 32) enfatiza que: “a incapacidade de empregar as funções psicológicas naturais e de dominar as ferramentas psicológicas determina no mais essencial o tipo de desenvolvimento cultural de uma criança deficiente”. Considera, no entanto, que isso não seja tarefa simples e de mero treino, desvinculada da realidade objetiva. “O problema da compensação no desenvolvimento da criança deficiente e o do condicionamento social deste desenvolvimento incluem todos os problemas da organização da coletividade infantil, do



movimento infantil, da educação político-social, da formação da personalidade, etc.” (VIGOTSKI, 1997, p. 33).

Essa tese defendida por Vigotski poderia se traduzir no seguinte: a coletividade constitui-se em fator essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores de crianças com e sem deficiências. Isso porque:

[...] toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil, se manifesta duas vezes, a primeira como função da conduta coletiva, como organização da colaboração da criança com o ambiente, depois como função individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato desta palavra (VIGOTSKI, 1997, p.139).

Para o teórico, quando uma ou mais vias de apreensão do mundo e de expressão não estão íntegras ou não podem ser formadas, o indivíduo pode eleger outras que estejam íntegras. No caso dos surdos, ao elegerem a Língua de Sinais para a comunicação, utilizam a visão como principal sentido de percepção do meio, em substituição à audição, o que lhes permite estarem no mundo e se relacionarem com ele (COELHO; BARROCO; SIERRA, 2011). A compensação sociopsicológica também está relacionada à qualidade das relações sociais, que, no caso da escola, refere-se à qualidade das mediações realizadas e ao uso de caminhos alternativos que permitam, pelas vias indiretas, que se chegue ao aprendizado, garantindo assim a humanização do aluno público-alvo da educação especial.

#### **IV. Considerações Finais**

Por meio do discutido neste trabalho e em concordância com os dizeres de Barroco (2007), Vigotski, no campo da Defectologia, não era, definitivamente, a favor da luta pela causa das pessoas com defeitos, com deficiências, com prejuízos, conforme termos da época. Sua causa não era a defesa da educabilidade do atrasado mental, do surdo-mudo, do cego, do cego-surdo-mudo. Não era a defesa da convivência educacional e cotidiana dos mesmos com pessoas sem-deficiências. Não era o ensino de alguma profissão aos mesmos e nem de uma dada língua e linguagem. Sua luta, sim, era pela humanização do homem, de todo e qualquer homem.

Desse modo, discutir a deficiência a partir das ideias do autor é reconhecer que o aluno público alvo da educação especial é possuidor de potencialidades e que se essas forem levadas em consideração ele será capaz de se apropriar do conhecimento historicamente construído. Para tanto, faz-se necessário que o professor busque a compensação da deficiência por meio da

mediação, do planejamento de metodologias e do uso de recursos didáticos que levem tais potencialidades em consideração.

Portanto, os fundamentos da Defectologia demonstram que a deficiência é muito mais social do que biológica, o que evidencia a importância das interações sociais para o desenvolvimento dos alunos público alvo da educação especial. Assim, a educação social e humanizada vencerá a deficiência.

Destarte, é preciso que a concepção de deficiência presente na escola, na formação de professores e na política que rege a Educação seja modificada, e que a visão de incapacidade do sujeito seja substituída pela de potencialidade.

### Referências

ADAMS, F. W.; NEVES, P. F. A. C.; SILVA, B. R. Pensar a deficiência a partir das contribuições da abordagem histórico-cultural: o direito a educação especial. In: SILVA, A. A.; KUNZ, S. A. S (Orgs.) *Direitos Humanos e Educação*, Uberlândia, Culturatrix, 2018.

ADAMS, F. W. Docência, Formação de Professores e Educação Especial nos Cursos de Ciências da Natureza. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018.

ADAMS, F. W. *Abordagem Histórico-Cultural: um olhar para a formação de professores e a educação especial*. 1 ed. Curitiba: Editora Appris, 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei nº 9.394/96. Brasília, 2017.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 1 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP. 2008.

BRUNER, J. *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Me dicas, 1997.

CARLO, M. M. R, do. *Se essa casa fosse nossa: Instituições e processos de imaginação na educação especial*. São Paulo: Plexus, 1999.

COELHO, T. P. C.; BARROCO, S. M. S.; SIERRA, M. A. B. O conceito de compensação em L. S. Vigotski e suas implicações para educação de pessoas cegas. In: X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, 2011 e X CONPE Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional, *Anais*. 2011.

CRISTOFOLETI, R. C.; NUNES, I. M. A prática pedagógica e a deficiência intelectual: produção de recursos didáticos. In: PEROVANO, L. P.; MELO, D. C. F. *Práticas inclusivas*:

Saberes, estratégias e recursos didáticos - Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2019.

GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs). Políticas e Práticas de Educação Inclusiva. 2. ed. Campinas, S.P: Autores Associados, 2007.

DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

GÓES, M. C. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. *Psicologia, educação e temáticas da vida contemporânea*, São Paulo: Moderna, 2002.

LUSTOSA, A.V. M. F. A expressão da subjetividade no contexto da educação inclusiva: complexidade e desafios. *Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.* 2019, v.3. n.1. p.114-13.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 2004.

LEONTIEV, A. N. O. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2005.

LURIA, A. R. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 1988. p. 85-102.

MARTINS, L. M. O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico- crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar da criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G (Org). *Pedagogia histórico-crítica: 30 anos*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PRESTES, Z. R. Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional. 295f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, 2012.

SANPAIO, L.T.S; ABREU, F. S. D. A inclusão escolar da pessoa com deficiência: um paradigma em construção em diálogo com L. S. Vigotski. *Revista Com Censo*, v 7, nº 4, 2020.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SILVA, J. C. A apropriação da psicologia histórico-cultural na educação infantil brasileira: análise de teses e documentos oficiais o período de 2000 a 2009. São Carlos: UFSCar, 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2013.

REGO, T. C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 16<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A. R. *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primata e a criança*. Porto Alegre: Artmed, 1996.

VIGOTSKI, S. *Obras escogidas: fundamentos de defectologia*. Madrid: Visor, 1997. v. 5.

VIGOTSKI, S. *Psicologia pedagógica: um curso breve*. Buenos Aires: AIQUE, 2001.

VIGOTSKI, S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.

VIGOTSKI, S. *Obras Escogidas - V: Fundamentos de Defectologia*. Machado Grupo de distribución, S. L. 2012.

**Submetido** agosto de 2021.

**Aprovado** outubro de 2021.

**Publicado** dezembro de 2021.