

A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKY

Apresentação

A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos¹ (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”)

ANNA STETSENKO²

BENTO SELAU³



Esta Edição Especial é uma contribuição oportuna para a pesquisa e teorização sobre a deficiência. Ela aborda o legado de Vygotsky a respeito desse tópico e mapeia novas formas de entender e aplicar suas lições e ideias a vários outros temas. Re-examinar a posição de Vygotsky sobre a deficiência e a educação de crianças com diagnóstico de deficiência é importante porque não recebeu a devida atenção nas interpretações ocidentais de seu legado (cf. SMAGORINSKY, 2012). Contudo, sua posição (embora não sua terminologia, que precisa de sérias atualizações) é extremamente contemporânea e progressiva, se não radicalmente progressiva, mesmo para os padrões de hoje. Nós aprendemos muito se nos voltarmos a engajar com as ideias de Vygotsky enquanto, ao mesmo tempo, nos esforçamos para interrogá-las e promovê-las em suas próprias zonas de desenvolvimento mais próximo. Começamos delineando uma visão da contribuição de Vygotsky para o estudo e a pedagogia da deficiência, a fim de fornecer um contexto no qual os artigos incluídos nesta Edição Especial sejam apresentados em uma breve sinopse.

A abordagem de Vygotsky é, antes de tudo, contra o que hoje é chamado de uma *visão deficitária da deficiência* (em sua terminologia, o “ponto de vista orientado para o inválido”) para concentrar-se central e primariamente na *diferença*. Esse tema atravessa seus textos como, por exemplo, quando afirma que “uma criança cujo desenvolvimento é impedido por um defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares, mas uma criança que se desenvolveu de maneira diferente” (1993, p. 30). Ele escreve ainda que “nenhuma teoria é possível se procede de premissas exclusivamente negativas” (p. 31). Ele amplia a abordagem educacional que pode ajudar as crianças a superar os obstáculos que encontram e salienta que “é extremamente importante descartar as restrições que limitam nossa visão mental... É importante que a educação tenha o objetivo de realizar plenamente o potencial social e considere isso um objetivo real e definido. A educação não deve nutrir o pensamento de que uma criança comprometida [ou uma criança entendida como estando

¹ Note que muitas das citações dos trabalhos de Vygotsky foram comparadas com os textos originais (em russo) e as mudanças foram feitas nos casos em que foi necessário para transmitir melhor o significado e corrigir erros de tradução.

² Ph.D. Programs in Psychology/Human Development and in Urban Education. The Graduate Center of The City University of New York. <<https://orcid.org/0000-0003-0960-8875>>. <<http://annastetsenko.ws.gc.cuny.edu/>>.

³ Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Pampa. <<http://orcid.org/0000-0002-5792-0284>>. E-mail: <bentoselau@gmail.com>.



em um caminho de desenvolvimento extra normativo em qualquer área] está fadada à inferioridade social” (p. 63). Essa abordagem era claramente oposta à tradicional que é, nas palavras de Vygotsky, “envenenada pelas implicações da enfermidade e da fraqueza” ou alimentada por intenções puramente caridosas de “ajudar os necessitados”, que ele via como “uma inverdade radical” (p. 64). Ele salienta retoricamente “[q]ue horizontes se abrirão aos pedagogos, quando eles reconhecerem que um defeito não é apenas uma desvantagem, um déficit ou uma fraqueza, mas também uma vantagem, uma fonte de força e capacidades, que ele tem significância positiva!” (p. 56).

Em seguida há uma observação surpreendente, inequívoca e presciente de que “a tarefa não é tanto a educação de crianças cegas e sim a *reeducação dos que enxergam*. Estes devem mudar sua atitude em relação à cegueira e aos cegos. A reeducação do vidente representa uma tarefa pedagógica social de enorme importância” (p. 86). Hoje em dia, quantas vezes lemos na literatura convencional sobre deficiência que é a sociedade que precisa mudar suas atitudes em relação àqueles que são diferentes, em vez de unidirecionalmente mudar essas pessoas em um impulso zeloso pela unificação e achatamento da diferença?

Em segundo lugar, como citado anteriormente, Vygotsky insiste clara e inequivocamente que o desenvolvimento extranormativo (ou o que é denominado “deficiência”) deve ser entendido como um processo sociocultural e, em particular, um processo imerso em práticas socioculturais colaborativas como o local principal, e o caminho central através do qual, qualquer desenvolvimento toma o curso. Portanto, em suas palavras, “o desenvolvimento cultural é a principal área para compensação de extranormatividade [deficiência] quando o desenvolvimento orgânico é impossível; a este respeito, o caminho do desenvolvimento cultural é ilimitado” (1993, p. 169). O ponto principal era abrir caminhos, através de reformas educacionais radicais guiadas por ideais de justiça social e igualdade, para todos os cidadãos terem um papel produtivo na sociedade com base em suas forças únicas, enquanto vêm a extranormatividade como precisamente um tipo de tais forças. Nesse caminho, a educação “deve lidar *“não tanto com [qualquer] fator biológico, mas sim com suas consequências sociais”* (VYGOTSKY, 1993, p. 66, ênfase no original). Socializar e integrar plenamente todas as pessoas para participar das práticas socioculturais de suas comunidades, em vez de consertar quaisquer “defeitos” atribuídos a elas, era o principal objetivo da “nova pedagogia social” delineada por Vygotsky como substituto de “sistemas ultrapassados como os de Adam” (ibid., p. 73) que reforçavam a “psicologia do separatismo” (p. 85). Em outras palavras, o objetivo final é alcançar a “completude social” (ibid., p. 75) no sentido de uma plena competência ou capacidade social (*“sotsialnaya polnotsenost”* – Russ.) relacionada à participação social na sociedade.

Essencialmente, Vygotsky afirma que “todos os problemas que parecem ser absolutamente insolúveis (...) acabam sendo solucionáveis na medida em que *outro ser humano [e a sociedade como um todo]* é levado a vivenciar um cenário” (ibid., p. 85; para mais detalhes, veja ARIEVITCH e STETSENKO, 2014; STETSENKO, 2012, 2013). O papel da mediação cultural que se torna possível dentro de uma abordagem sociocultural ao desenvolvimento extranormativo, relacionado ao papel do outro, também deve ser considerado crucial. A mediação cultural, em particular, possibilita o desenvolvimento de apoios midiáticos indiretos que ajudam a produzir capacidades para uma participação social plena. Por exemplo, metaforicamente, com a ajuda da mediação cultural, “o cego adquire seu microscópio e seu telescópio, que amplia infinitamente sua experiência e entrelaça-o intimamente no tecido geral do mundo” (ibid., p. 85).

Terceiro, e bem expressivamente, Vygotsky está falando de uma posição em que, na linguagem contemporânea, retrata o desenvolvimento como um processo dinâmico, aberto e sistêmico que é flexível, situado, distribuído, mediado culturalmente e fortemente dependente da dinâmica contextualizada das atividades cotidianas e práticas no mundo. A noção de organização sistêmica das funções psicológicas tornou-se central para as obras não apenas do próprio Vygotsky, mas também de seus muitos colegas de trabalho e seguidores (ver STETSENKO, 2008). Por exemplo, Alexey Leontiev (1978) também seguiu a noção de organização sistêmica das funções psicológicas e da consciência; Alexander Luria (e.g., 1973) fez dela uma pedra angular de sua abordagem da neuropsicologia – o que ele chamou de princípio da “localização dinâmica – sistêmica das funções cerebrais” – uma abordagem que tem uma relevância notavelmente contemporânea. Aqui, suas vozes

essencialmente se juntam aos diálogos e debates contemporâneos de extremo valor. Em particular, a abordagem, até hoje, constitui pesquisas inovadoras em neurociências, na medida em que postula que o cérebro serve como um instrumento para a realização de atividades dirigidas, situado no contexto de interação e colaboração com outras pessoas e mediado pelas ferramentas de cultura. Portanto, as funções cerebrais não são pré-programadas nem inatas, mas, ao contrário, são formadas no desenvolvimento em resposta a demandas específicas da vida no curso de práticas e atividades socioculturais. As funções cerebrais também não são rigidamente atribuídas a locais específicos, mas surgem de formas fluidas, contingentes e flexíveis. Sendo assim, esta abordagem foi um precursor de muitos desenvolvimentos importantes na neurociência dos últimos anos.

De fato, nas décadas passadas e especialmente nos últimos anos, a neurociência consagrada tradicional retrata o cérebro como uma coleção de várias áreas ou módulos locais funcionalmente e anatomicamente específicos, cada um dedicado ao processamento de informações para um domínio encapsulado como linguagem, memória, visão espacial, raciocínio numérico e assim por diante. Uma opinião especial, por eruditos renomados como Pinker, é que essa especificidade anatômica é inata e moldada por processos evolutivos (THELEN, 2000). No entanto, há também outra imagem da estrutura e função do cérebro que é muito menos rígida e muito mais aberta ao mundo e à dinâmica mundana das atividades nas quais todas as pessoas participam. Esse quadro é consistente com a insistência de Vygotsky e sua escola em ver o cérebro como um sistema dinâmico incorporado, situado e culturalmente mediado. Como tal, os trabalhos de Vygotsky estão em sincronia com pesquisas recentes que mostram que, contrariamente aos estereótipos de longa data, as estruturas cerebrais não são, de fato, nem rigidamente pré-formadas (“ligadas”) nem dirigidas unidirecionalmente pela maturação. Em vez disso, estruturas cerebrais e padrões de ativação neural são construídos dentro da dinâmica do desenvolvimento e em relação às experiências individuais e à aprendizagem (por exemplo, GOTTLIEB, 2003, 2006). Em uma linha relacionada, muitos pesquisadores recentemente alertam que o cérebro não é um órgão separado, mas é parte e parcela das atividades de organismos como um todo (por exemplo, FOX, LEVITT e NELSON, 2010). A plasticidade neural, em particular, é usada para se referir a processos que envolvem grandes mudanças conectivas do sistema nervoso em resposta à experiência (por exemplo, KOLB e GIBB, 2011; LI, 2009). Aqui está como Esther Thelen (2000, p. 8-9) descreve uma perspectiva que é de fato altamente consistente com as visões de Vygotsky:

Defendo uma cognição distribuída e multiplicada, em que as linhas entre perceber e agir e entre lembrar e planejar estão borradas e deslocando-se como gotas de óleo em uma poça. ... [Esta] imagem da estrutura e função do cérebro... é perfeitamente consistente com um sistema dinâmico baseado no tempo, acoplado e incorporado. A natureza dessas conexões complexas [entre funções cerebrais], na terminologia usada por Edelman (1987, 1993), é que elas são *reentrantes* e *degeneradas*. *Reentrada* significa que a corrente de processamento não é unidirecional, ou mesmo paralela, mas densamente entrelaçada, de tal forma que a saída de um trato é realimentada em si mesma – a saída também é entrada. *Degeneração* significa que o processamento neural é determinado de forma múltipla: não existe um caminho dedicado para fazer nada. Qualquer rede pode participar de várias tarefas ao mesmo tempo em que uma única tarefa pode ser realizada por várias rotas diferentes. Mais importante, é impossível em tal sistema identificar causalidade serial ou hierárquica ou mesmo “primeiros princípios” que motivam o comportamento.

Finalmente, a posição de Vygotsky sobre a deficiência claramente soa não apenas contemporânea, mas aparentemente bem à frente de seu tempo, em termos de ter uma visão sistêmica e dialética do problema da natureza versus criação. É nesse ponto que a contribuição que Vygotsky e sua escola foram para o estudo da deficiência e do desenvolvimento como um todo particularmente e profundamente significativo. Nos trabalhos e pesquisas atuais sobre desenvolvimento humano e campos adjacentes, julga-se que os debates sobre a natureza e a cultura pertencem ao passado porque a ciência presumivelmente chegou a uma resolução sobre esse tópico – tipicamente descrita como um amplo consenso amplamente disseminado em veículos profissionais e discursos populares de que, de alguma forma, *tanto* a natureza *quanto* a cultura desempenham um papel no desenvolvimento humano. No entanto, assumir essa posição do que às vezes é chamado de “consenso interacionista”

é prematuro e equivocado, na melhor das hipóteses. De fato, o chamado “consenso interacionista” na verdade esconde muitas distinções importantes e especificações conceituais que estão longe de ser resolvidas, proporcionando assim uma falsa sensação de solução e uma ilusão de clareza. Este é um pseudo-consenso e uma pseudo-resolução. Susan Oyama (2000, p. 22) descreveu precisamente a situação atual quando,

[e]mbora a distinção entre o inato e adquirido tenha sido atacada por décadas [...], e embora seja rotineiramente descartada e destruída na literatura científica [...], *ela continua a aparecer em novas formas. As mesmas pessoas que consideraram obsoleto, orientam, em seguida, distinguir entre as características que são uma “propriedade genética” e um que são apenas “um análogo produzido pelo meio ambiente”* (grifo nosso).

É necessário muito mais para combater verdadeiramente os estereótipos prejudiciais e as falsas proclamações que durante séculos serviram para afirmar as desigualdades sociais como, de algum modo, os resultados da “natureza” que seguem os “ditames” de algumas “regras e leis” supostamente naturais. Hoje, esta questão não é diminuta, provavelmente é mais urgente do que em qualquer outro momento da história recente. Isso porque estamos testemunhando uma promoção agressiva do determinismo biológico, em formas cada vez mais grosseiras, resultando em nada menos do que um novo aumento da eugenia, muito semelhante à década de 1920 e diante do mesmo pano de fundo de profunda crise econômica, amargo sentimento antiimigração e agitação social (cf. ALLEN, 2001). Apelar para mecanismos biológicos (genéticos) inatos e inalteráveis e determinantes do comportamento e desenvolvimento humanos é agora extremamente comum na forma de um essencialismo genético bruto (DAR-NIMROD e HEINE, 2011). É altamente problemático que, como muitos estudiosos observaram, “haja uma tendência crescente entre os cientistas comportamentais [particularmente os psicólogos] de ver cada vez mais o comportamento humano como, em grande medida, atribuível a nossos genes” (CHARNEY, 2008, p. 299). Ainda mais preocupante é que uma visão bastante comum e difundida é que as disparidades raciais na educação (junto com aquelas no crime e status econômico) são o resultado de diferenças biológicas entre as raças e não das desigualdades sociais (DONOVAN, 2014; cf. GOULD, 1996).

A posição de Vygotsky é exemplar em sua capacidade de confrontar e desmascarar todas as formas de reducionismo biológico, inclusive nos estudos sobre deficiência. Desde seus primeiros trabalhos (ver especialmente VYGOTSKY, 1997a, p. 158 ff.), ele insiste que os organismos e o meio ambiente não podem ser entendidos como “coisas” independentemente existentes, fora de seus trançados vínculos e relacionamentos. Ao postular que o ambiente, especialmente o social, é uma influência sistemática e poderosa no desenvolvimento que é onipresente e universal, Vygotsky qualifica essa ideia dizendo que *o papel da pessoa* não pode ser negligenciado, acrescentando que a pessoa é parte do ambiente enquanto ela ou ele age no ambiente, para que as estruturas biológicas do organismo sejam sempre determinadas pelas influências ambientais precedentes. Ele conclui que “tudo isso nos dá o direito de falar do organismo [pessoa] *apenas* em interação com o ambiente” (1997a, p. 159; note que na tradução do inglês a palavra *apenas* é omitida e o significado é assim distorcido). A palavra *apenas* desempenha aqui um papel crítico na transmissão da ideia central de que não há organismo ou pessoa em si e nenhum ambiente em si – se estes estão sendo vistos como entidades de alguma forma existentes independentemente – porque ambos precisam ser vistos em sua interação dinâmica. Daí resulta, ainda mais dramaticamente, que não há como separar as influências socioculturais das orgânicas ou biológicas. Nas palavras de Vygotsky,

O biológico e o cultural – tanto em patologia quanto em norma – revelaram-se formas de desenvolvimento heterogêneas, distintas e específicas, que não coexistem próximas umas das outras ou umas sobre as outras e não estão ligadas mecanicamente umas às outras, mas sim são fundidos em uma *síntese superior*, complexa, embora ainda unificada (1997b, p. 26; grifo nosso).

Vygotsky afirma ainda que essa abordagem finalmente soluciona o argumento entre o nativismo e o empirismo (natureza e cultura) mostrando que “*tudo* nas personalidades é construído sobre uma base de espécie genérica, inata e, ao mesmo tempo, tudo nelas é supra-orgânico,

contingente [*uslovno* – Russ.], isto é, *social*” (VYGOTSKY, 1993, p.154-155; ver também VYGOTSKY, 1994a). Ao formular esses pontos aparentemente contraditórios (contra-intuitivo), Vygotsky, de fato, direta e literalmente, prevê as mais recentes nas últimas tendências, como a Teoria Dinâmica dos Sistemas, que de acordo com o desenvolvimento é “inteiramente um produto da biologia e da cultura” (LICKLITER e HONEYCUTT, 2003, p. 469), e o que conta como “biológico” cai inteiramente dentro do domínio do que conta como “cultural” e vice-versa (cf. INGOLD, 2000; ver também GOTTLIEB, 2003; GOULD, 1996; LEWONTIN, 1995).

Nessa perspectiva, tanto as características individuais quanto as ambientais emergem continuamente no curso da vida, enquanto co-definem e co-geram umas às outras no próprio processo das transações de desenvolvimento, em vez de elas existirem independentemente. A ênfase na *determinação conjunta* por múltiplas causas, sensibilidade contextual, e contingência; e no desenvolvimento como dependente de atividade, co-construção emergente de resultados de desenvolvimento por seres humanos que co-atuam com os outros (dependendo dos recursos culturais disponíveis). Esta abordagem enfraquece quaisquer reivindicações que talentos inerentes, módulos cognitivos ou mesmo mecanismos esqueléticos congênitos preexistem o desenvolvimento individual e permanecem adormecidos à espera de ativação sob certas condições. Uma das conclusões impressionantes, ao lado das obras de Vygotsky, é que o potencial de desenvolvimento “não reside em engenhos nem em outros recursos de desenvolvimento, mas emerge da interação sinérgica” (ROBERT, 2004, p. 397), de modo que os genes não preexistem aos processos de desenvolvimento. Como Lickliter e Honeycutt (2013) argumentam em termos inflexíveis, “as tentativas de identificar traços que são congênitos versus adquiridos são insignificantes e inválidos. A crença em traços congênitos reflete um compromisso com o pré-formacionismo e, em última análise, com o misticismo” (p. 186).

Quando essas visões são combinadas com a ênfase de Vygotsky na mediação social do desenvolvimento e sua natureza situada, interacional-relacional e dinâmico-sistêmica, pode-se concluir que a sociedade proporciona condições ou, alternativamente, priva os indivíduos do acesso à participação social. As práticas e seus recursos (ferramentas culturais de mediação, espaços sociais, contatos com outras pessoas, etc.) necessários para o seu desenvolvimento são de importância crítica. Esta conclusão é extraordinariamente significativa. Isto é, no clima atual, os pesquisadores muitas vezes continuam a equivocar-se com o compromisso e a ideia (e o ideal!) de que todos os seres humanos são iguais, na verdade igualmente infinitos em seu potencial, versus a tendência de atribuir resultados de desenvolvimento ao funcionamento do cérebro, diferenças em talentos “naturais” e dotações biologicamente definidas. Da posição de Vygotsky, entretanto, pode-se inferir que todos os seres humanos têm um potencial infinito que não é pré-definido e, portanto, incalculável e não identificável em termos de quaisquer “dotações” congênitas preconcebidas (ou de alguma forma ligadas). Além disso, esse potencial só é percebido no curso do desenvolvimento, o que não acontece no vácuo, mas sim, depende criticamente de suportes, ferramentas e mediações socioculturais (ARIEVITCH e STETSENKO, 2014; STETSENKO, 2016a, 2017, 2018a, b). Essa conjectura implica que as mediações e suportes culturais necessários (amplamente entendidos por incluir oportunidades educacionais, incentivos, ferramentas culturais, espaços e outros recursos), adaptados às necessidades de cada aprendiz, devem estar acessíveis e disponíveis a todos os indivíduos e comunidades, incluindo o ensino-aprendizagem adaptado às suas necessidades e exigências. Este é um argumento radical com vastas implicações políticas e sociais para pesquisa e políticas educacionais inclusive ao que se refere à deficiência.

Concordamos com a avaliação de Smagorinsky (2012, p.21) de que “a visão de Vygotsky (1993) de uma abordagem humana da diferença serve mais como um diagrama para uma ampla ação social do que um programa educacional específico”. No entanto, Vygotsky relacionou o tópico aparentemente acadêmico de deficiência/diferença com a ação social que é, de fato, uma conquista notável que requer atenção cuidadosa, pois permite uma mudança radical das abordagens anteriores e, assim, traça os próximos passos para aqueles que trabalham nessa área – tanto na prática quanto na pesquisa. De fato, a contribuição de Vygotsky precisa ser apresentada não somente dentro da discussão sobre o tópico da deficiência em si, mas também dentro de uma discussão mais ampla do próprio tipo de metodologia e teorizando o que a abordagem de Vygotsky representa

(ver especialmente VYGOTSKY, 1994b). Como Stetsenko (2018c, p. xx) formulou, o projeto de Vygotsky precisa ser entendido

como (a) simultaneamente um resultado direto e contributivo das práticas revolucionárias do seu tempo; (b) entrelaçados com dimensões práticas, políticas e carregadas de valores dessas práticas; (c) incorporação dessas práticas e seu etos sociopolítico no próprio tecido de seu conhecimento; (d) implicação direcionada, isto é, um compromisso específico de promover uma visão baseada na igualdade social ao desenvolvimento humano e a sociedade como um ingrediente essencial e inevitável; e (e) um movimento além dos limites da ciência como uma odisséia do pensamento purista, pelo contrário, buscar uma representação *transformadora de formas radicalmente novas de vida social* (grifo nosso).

Assim, Vygotsky e sua escola nos permitem teorizar as complexas relações entre a constituição social dos processos psicológicos humanos e a possibilidade de mudança social – “uma nova teoria da relação entre política pedagógica e pedagogia política” (AMSLER, 2008) inclusive no campo de estudos sobre deficiência. Psicologia e Educação ainda tendem a permanecer dentro das torres de marfim da academia e longe da política. No entanto, as realidades atuais tornam a necessidade de uma mudança de perspectiva bastante óbvia e urgente. Nesta mudança de perspectiva, longe de abordagens puramente descritivas e, em vez disso, visando à pesquisa com uma pauta potencialmente transformadora e como uma intervenção direta no mundo e uma forma de resistência (para uma discussão mais aprofundada, ver STETSENKO, 2014, 2015, 2016a, b, 2018c; STETSENKO e ARIEVITCH, 2014; VIANNA e STETSENKO, 2014), baseado nas premissas da justiça social e igualdade, Vygotsky é um grande e indispensável aliado para nós hoje.

A concepção de deficiência de Vygotsky foi constituída, também, com base no que era a [então] defectologia soviética. “Defectologia” é um termo que hoje soa extremamente desatualizado, e é importante observar que não foi criado por Vygotsky, mas ele fez uso (tanto teórico quanto prático) desse termo em uma ressignificação original. Levando em consideração o termo defectologia, Gindis (2003, p. 200) explica que

[d]efectologia é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotsky que é relevante para a educação especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. (...) este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotsky. A palavra *defectologia* (ou *defectology* na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito (ênfases do autor).

A maioria dos autores que atualmente trabalham com o referencial vygotksyano sobre defectologia ainda usam esse mesmo termo (ver, por exemplo, SELAU, 2015, SELAU e DAMIANI, 2016), para preservar a autenticidade das noções propostas por Vygotsky e tentar evitar possíveis erros conceituais (sobre a falta de precisão nas tentativas de combinar defectologia com termos atuais, veja GINDIS, 1994).

Para continuar a discussão desta grande concepção, nas suas interligações fundamentais com a Educação, Psicologia, Neurologia, Serviço Social e outras áreas, convidamos pesquisadores para contribuir com esta Edição Especial. Esta edição começa com o artigo **Vygotsky’s Defectology: A Misleading Term for a Great Conception** (*Defectologia de Vygotsky: um termo equivocado para uma grande concepção*), de Hartmut Giest, que discute a concepção da defectologia de L. S. Vygotsky, seguindo com o possível desdobramento de seu uso como base teórica na área de Educação. Essencialmente, ele aborda o conceito de defectologia, a interlocução deste conceito e a aplicabilidade da defectologia no coração da construção da psicologia soviética – no meio do que Vygotsky definiu como uma crise na psicologia – a avaliação de Vygotsky sobre testes psicométricos, a cooperação para o trabalho, e fortalecendo a hipótese histórico-cultural de que funções psicológicas especificamente humanas são de origem cultural, incluindo exemplos da defectologia para inclusão. O autor argumenta que, olhando para os problemas das crianças deficientes, Vygotsky descobriu que as deficiências não se originam principalmente da biologia ou do sistema nervoso. As crianças

com deficiências impedidas de se integrar à sociedade e à cultura perdem possibilidades que são importantes para todos os seres humanos. Portanto, a defectologia vygotskyana não se destinava a compensar desvantagens biológicas, mas sociais.

Vygotskian (but only partly Vygotsky's) understanding of special education (*A compreensão vygotskiana (mas só em parte de Vygotsky) da educação especial*), de Aaro Toomela, discute os princípios gerais da educação especial a partir da perspectiva vygotskyana. O autor argumenta que, quando os estudos baseados na defectologia de Vygotsky vão além do que parece comum ao seu pensamento (como a ZDP), esses estudos são altamente valorizados por contribuir consideravelmente para o desenvolvimento da educação especial. Toomela afirma que “[estou] confiando na teoria de Vygotsky, mas eu também estou indo além disso”. A tarefa que o autor atribuiu é organizada para esclarecer e amplificar a teoria da defectologia de Vygotsky.

Interacción tangible para la Compensación Social de procesos mediado sen niños con diversidad funcional (*Interação tangível para a Compensação Social de processos mediados em crianças com deficiência*), escrito por Liliana Passerino, Teresa Coma Roselló e Sandra Baldassarri discute a concepção da tecnologia como signo de mediação nos processos de compensação social. Metodologicamente, trata-se de um estudo de caso, que utiliza interação tangível com seis crianças com transtorno do espectro do autismo e sete crianças com problemas de comunicação. Passerino, Coma e Baldassarri analisam a interação e os processos de mediação que surgiram dos grupos de estudo. As autoras explicam a questão da deficiência primária e secundária e a compensação social nos processos inclusivos, e a tecnologia como signo mediador para compensação social. Os resultados mostram uma melhoria de interação na maioria dos participantes, bem como suas capacidades de apresentar objetos manipulados, favorecendo a transição do concreto para o abstrato.

Theories of L. S. Vygotski on Defectology: Contributions to the Special Education of the 21st Century (*Teorizações de L. S. Vygotski sobre a Defectologia: Contribuições à Educação Especial do Século XXI*), escrito por Sonia Mari Shima Barroco, apresenta considerações teóricas sobre os textos de Vygotsky em relação a defectologia. O artigo analisa as contribuições do autor para a educação de pessoas com deficiência nas primeiras décadas do século XX, quando a educação básica não era universalizada e, no século XXI no Brasil, quando é reconhecida como direito de todos, a partir da perspectiva de inclusão educacional. A autora argumenta que “se usarmos o trabalho de Vygotsky no Brasil hoje, é essencial identificar tudo o que impede o desenvolvimento, a humanização”. Barroco entende a defectologia de Vygotsky como “terreno fértil” para comprovar as principais teses do autor.

Em **Counteracting the stigma of homelessness: The Finnish Housing First strategy as educational work** (*Contraoando o estigma da falta de moradia: a estratégia do programa finlandês Housing First como trabalho educacional*), Annalisa Sannino aborda uma das faces mais espúrias das sociedades afluentes do capitalismo: a falta de moradia. O estudo “foca nos principais exemplos das maneiras pelas quais o programa *Housing First* desenvolvido e implementado na Finlândia desde 2008 que está neutralizando o estigma da falta de moradia através da viabilização do aprendizado coletivo e da formação de agentes. Os exemplos são analisados com a ajuda de uma perspectiva vygotskyana sobre o déficit secundário e a aprendizagem mediada, e processos de formação de agentes”. A autora argumenta que o estigma da falta de moradia pode ser considerado um “déficit” que a sociedade impõe àqueles que vivem nessa condição. Para Sannino, a noção de “déficit” imposta pela sociedade e seus fatores agravantes em indivíduos que vivenciam a falta de moradia pode ser melhor compreendida pelo que Vygotsky (1993) chamou de “déficit secundário”, um estigma socialmente produzido que acrescenta um senso de falta de dignidade à saúde física e mental e características socioeconômicas da diferença. Fundamentalmente, o artigo mostra o papel da educação desempenhado pelos principais atores e instituições na estratégia para promover novos modos de ação, não apenas entre os clientes, mas também na sociedade em geral. Esse papel é exercido por meio de negociações e acordos sistematicamente implementados, que estabelecem caminhos efetivos fora da marginalização. O que é o deficiente, o “déficit”, de acordo com a visão de Vygotsky, não é apenas o resultado do que a biologia impõe ao sujeito: a sociedade cria, com seus julgamentos, várias “deficiências” e, da mesma forma, pode criar caminhos a partir de tendências estigmatizantes e marginalizadoras.

Becoming a person through innovative inclusive education (*Tornar-se uma pessoa através de uma educação inclusiva inovadora*), escrito por M. Serena Veggetti, discute as noções de como a consciência da pessoa é constituída, com base nas ideias de Vygotsky, dando atenção à constituição da personalidade da pessoa com deficiência. Sobre os processos de desenvolvimento da consciência, ela lembra que, na perspectiva de Vygotsky, a psique não é influenciada apenas pela herança genética: toda a vida do sujeito é baseada no uso da experiência de gerações anteriores (a experiência histórica); é combinada com a experiência social, referindo-se às inúmeras conexões que se estabelecem nas experiências com outras pessoas. Essas relações, que são historicamente constituídas, são possibilitadas essencialmente pelo uso da linguagem verbal e escrita [ver, por exemplo, CASTRO, DAMIANI e SELAU, 2016]. M. Serena Veggetti salienta que Vygotsky, em sua “defectologia”, considerou que a experiência social – como o inevitável antecedente da consciência humana – enfatiza que o ambiente social dos deficientes é fundamental para a constituição da personalidade. Essas noções, segundo Veggetti, fazem da escola [e da atividade do professor] o elemento fundamental para a formação da criança deficiente, sob a condição de que a educação se baseie na cooperação, superando a escola “tradicional” preocupada apenas com a mera transmissão de conhecimento.

On Fundamentos de defectología and the development of Special Education teachers in Brazil (*Fundamentos de Defectología e a formação de professores de Educação Especial no Brasil*), Fabiane Adela Tonetto Costas e Bento Selau têm como objetivo confirmar que os estudos de *Fundamentos de Defectología* (VYGOTSKI, 1997) não constituem os documentos oficiais da SECADI-MEC que incluem a formação de professores na Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). A apresentação deste relatório foi baseada em uma pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) que inclui: uma discussão sobre a coleção de trabalhos sobre defectologia de Vygotsky – selecionada para compor a obra *Fundamentos de Defectología* –; uma exposição dos resultados da pesquisa, indicando a ausência dos *Fundamentos de Defectología* (VYGOTSKI, 1997) nos documentos normativos para a formação de professores relacionados à Educação Especial no Brasil. Os autores também discutem os resultados sobre o uso da defectologia vygotskyana no Brasil, em Programas de Pesquisa e Pós-Graduação, nos Grupos de Pesquisa n. 15 e n. 20 da ANPED e em artigos e capítulos de livros. Costas e Selau entendem que a não inclusão dos *Fundamentos de Defectología* nos referenciais utilizados pelo MEC, como regente para a formação docente no Brasil, representa uma lacuna intelectual, dada a importância deste trabalho para a Educação Especial, Educação e Psicologia.

Entre os artigos, o leitor notará as diferentes grafias do sobrenome de L. S. Vygotsky, em decorrência da transliteração do russo para o alfabeto romano – um aspecto explicado por Blanck (2003), na “Apresentação” da Psicologia Pedagógica (VYGOTSKI, 2003). Ao organizar esta Edição Especial, não houve preocupação em pedir aos autores dos artigos que utilizassem esta ou aquela grafia, ou mesmo explicá-la ao leitor, em cada artigo. A única orientação foi que as citações literais estivessem de acordo com a edição do trabalho referenciado no final do texto, considerando as sugestões descritas no Blog da Associação Americana de Psicologia (APA):

Não altere o nome em um trabalho se um autor tiver publicado sob nomes diferentes; cite o trabalho usando o nome mostrado na publicação que você leu. Na maioria dos casos, não é necessário explicar [em nota] para o leitor que dois nomes diferentes se referem à mesma pessoa; cite cada trabalho normalmente (LEE, 2017).

Finalmente, esperamos que a “**Edição Especial – A Defectologia de Vygotsky**” possa ser útil para diferentes leitores, principalmente para acadêmicos de graduação e pós-graduação em Educação e Psicologia, a fim de que se torne um subsídio para a leitura dos *Fundamentos de Defectología* de Vygotsky e para um aumento da compreensão da Psicologia Histórico-Cultural; aos professores que trabalham na prática com pessoas com necessidades educacionais especiais, como fonte de novas interpretações e de novas práticas; para demais pesquisadores interessados em discutir este trabalho.

REFERÊNCIAS

- ALLEN, G. E. Essays on science and society: Is a new eugenics afoot? *Science*, 294 (5540), 59-61, 2001.
- AMSLER, S. Pedagogy against 'dis-utopia': From *conscientization* to the education of desire. *Current Perspectives in Social Theory*, 25, 291-325, 2008.
- ARIEVITCH, I. M.; STETSENKO, A. Developmental trajectories and transformations of cultural mediation: From symbiotic action to psychological process. In: YASNITSKY, A.; VAN DER VEER, R.; M. FERRARI, M. (Eds.). **The Cambridge Handbook of Cultural-Historical Psychology**. New York: Cambridge University Press, 2014. p. 217-244.
- BLANCK, G. Prefácio. In: VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 15-32.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC: SEESP, 2008.
- CASTRO, R. F.; DAMIANI, M. F.; SELAU, B. Consciousness and control: a cultural-historical intervention on e-learning Pedagogy Course students' writings. *Educação*, Porto Alegre, v. 39, n. esp. (supl.), s66-s75, dez. 2016.
- CHARNEY, E. Genes and ideologies. *Perspectives on Politics*, 6, p. 299-319, 2008.
- DAFERMOS, M. Critical reflection on the reception of Vygotsky's theory in the international academic communities. In: SELAU, B.; CASTRO, R. F. **Cultural-historical approach: educational research indifferent contexts**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 19-38.
- DAR-NIMROD, I.; HEINE, S. J. Genetic essentialism: On the deceptive determinism of DNA. *Psychological Bulletin*, 137(5), 800-818, 2008, 2011.
- DONOVAN, B. M. Playing with fire? The impact of the hidden curriculum in school genetics on essentialist conceptions of race. *Journal of Research in Science Teaching*, 51, 462-96, 2014.
- FOX, S.; LEVITT, P.; NELSON, C. A. How the timing and quality of early experiences influence the development of brain architecture. *Child Development*, 81, p. 28-40, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GINDIS, B. Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. In: KOZULIN, A. et al. **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**. New York: Cambridge University Press, 2003. p. 200-221.
- GINDIS, B. Vygotsky's defectology. *American Journal on Mental Retardation*, 100, 2, p. 214-216, 1994.
- GOTTLIEB, G. Developmental neurobehavioral genetics: Development as explanation. In: JONES, B. C.; MORME DE, P. (Eds.). **Neurobehavioral genetics: Methods and applications**. 2. ed. New York: Taylor & Francis, 2006. p. 17-27.
- GOULD, S. J. **The mismeasure of man**. 2. ed. New York: W.W. Norton, 1996.
- INGOLD, T. **Perception of the environment: Essays in livelihood, dwelling and skill**. London: Routledge, 2000.
- KOLB, B.; GIBB, R. Brain plasticity and behaviour in the developing brain. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 20(4), 265-276, 2011.
- LEE, C. What's in a Name? Inconsistent Formats and Name Changes. **APA Style Blog**, May 10, 2017. Disponível em: <<http://blog.apastyle.org/apastyle/2017/05/whats-in-a-name-inconsistent-formats-and-name-changes.html%20>>. Acesso em: 16 ago. 2018.
- LEONTIEV [LEONT'EV], A. N. **Activity, consciousness, and personality**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. (Russian edition published 1975), 1978.
- LEWONTIN, R. Genes, environment, and organisms. In: SILVERS, R. (Ed.). **Hidden histories of science**. New York: New York Review of Books Publishers, 1995.
- LI, S. C. Brain in macro experiential context: Biocultural coconstruction of lifespan neurocognitive development. *Progress in Brain Research*, 178, 17-29, 2009.
- LICKLITER, R.; HONEYCUTT, H. Developmental dynamics: Towards a biologically plausible evolutionary psychology. *Psychological Bulletin*, 129, 819-835, 2003.
- LURIA, A. R. **The working brain: An introduction to neuropsychology** (B. Haigh, trans.). New York: Penguin Books, 1973.
- OYAMA, S. **Evolution's eye**. Durham, NC: Duke University Press, 2000.
- ROBERT, J. S. **Embryology, epigenesis, and evolution: Taking development seriously**. New York: Cambridge University Press, 2004.
- SELAU, B. Vygotski's studies on blindness. In: SELAU, B.; CASTRO, R. F. **Cultural-historical approach: educational research indifferent contexts**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2015. p. 191-210.
- _____; DAMIANI, M. F. The conclusion of higher education by the blind and the psychology of Vygotski: the tip of the iceberg. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 861-879, set./dez. 2016.
- SMAGORINSKY, P. Vygotsky, "Defectology," and the Inclusion of People of Difference in the Broader Cultural Stream. *Journal of Language and Literacy Education* [Online], 8(1), 1-25, 2012.
- STETSENKO, A. Natureculture in a transformative worldview: Moving beyond the "interactionist consensus". In: JOVANOVIĆ, G.; RATNER, C. (Eds.). **The Challenges of Cultural Psychology**. London: Routledge, 2018a. p. 37-57.
- _____. Confronting biological reductionism from a social justice agenda: Transformative agency and activist stance. **Literacy Research: Theory, Method, & Practice**. 2018b.
- _____. Research and activist projects of resistance: The ethical-political foundations for a transformative ethico-ontological epistemology. **Learning, Culture and Social Interaction**. Available online 25 April 2018 <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2018.04.002>. 2018c.
- _____. Putting the radical notion of equality in the service of disrupting inequality in education: Research findings and conceptual advances on the infinity of human potential. **Review of Research in Education** (special issue on Disrupting Inequalities, ed. by M. Winn and M. Souto-Manning), v. 41, p. 112-135, 2017.
- _____. **The transformative mind: Expanding Vygotsky's approach to development and education**. New York: Cambridge University Press, 2016a.

- _____. Vygotsky's theory of method and philosophy of practice: Implications for trans/formative methodology. **Revista Psicologia em Estudo**, 39, 32-41, 2016b.
- _____. Theory for and as social practice of realizing the future: Implications from a transformative activist stance. In: MARTIN, J.; SUGARMAN, J.; K. SLANEY, K. (Eds.). **The Wiley Handbook of Theoretical and Philosophical Psychology: Methods, Approaches, and New Directions for Social Sciences**. New York: Wiley, 2015. p.102-116.
- _____. Transformative activist stance for education: Inventing the future in moving beyond the status quo. In: CORCORAN, T. (Ed.). **Psychology in Education: Critical Theory~Practice**, Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers, 2014. p. 181-198.
- _____. The challenge of individuality in cultural-historical activity theory: "Collectivual" dialectics from a transformative activist stance. **Outlines – Critical Practice Studies** (special issue on transformative social practices edited by I. Langemeyer and S. Schmachtel), 14(2), 7-28, 2013.
- _____. Personhood: An activist project of historical Becoming through collaborative pursuits of social transformation (invited paper for the Special Issue on Personhood, edited by Jack Martin and John Bickhart). **New Ideas in Psychology**, 30, 144-153, 2012.
- _____. Teaching-learning and development as activist projects of historical Becoming: Expanding Vygotsky's approach to pedagogy. **Pedagogies: An International Journal** (Special Issue on Vygotskian approaches to pedagogy edited by W.-M. Roth and Y.-J. Lee), v. 5, n. 1, 6-16, 2010.
- _____. From relational ontology to transformative activist stance: Expanding Vygotsky's (CHAT) project. **Cultural Studies of Science Education**, 3, 465-485, 2008.
- _____; ARIEVITCH, I. (2014). Vygotsky's collaborative project of social transformation. In: BLUNDEN, A. (ed.). **Collaborative Projects**. Leiden, The Netherlands: Brill Publishers, 2008. p. 217-238.
- THELEN, E. Grounded in the world: Developmental origins of the embodied mind. **Infancy**, 1, 3-28, 2000.
- VIANNA, E.; STETSENKO, A. Research with a transformative activist agenda: Creating the future through education for social change. In: VADEBONCOEUR, J. (Ed.). **Learning in and Across Contexts: Reimagining Education**. National Society for the Studies of Education Yearbook. Volume 113, Issue 2, 2014. p. 575-602.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- _____. **Obras Escogidas: Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.
- _____. (1987/1934). Thinking and speech. In: **Collected works** (Vol. 1, pp. 39-285) (R. Rieber & A. Carton, Eds.; N. Minick, Trans.). New York: Plenum.
- _____. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 2: The fundamentals of defectology (abnormal psychology and learning disabilities) New York: Plenum, 1993.
- _____. The problem of the environment. In: VAN DER VEER, R; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Cambridge, MA: Blackwell, 1994a. p. 338-354.
- _____. The fascism in psychoneurology. In: VAN DER VEER, R; VALSINER, J. (Eds.). **The Vygotsky reader**. Oxford: Blackwell, 1994b. p. 327-337.
- _____. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 3: Problems of the theory and history of psychology (R. W. Rieber and J. Wollock , eds.). New York: Plenum, 1997a.
- _____. **The collected works of L. S. Vygotsky**. Volume 4: The history of the development of higher mental functions (R. W. Rieber, ed.). New York: Plenum, 1997b.