



SEÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AVANÇOS, DESAFIOS E PERSPECTIVAS

## O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: caminhos indiretos e compensação

*The development of persons with disabilities in the historical-cultural theory: indirect paths and compensation*

**Fabrcio Santos Dias de Abreu<sup>1</sup>**

[orcid.org/0000-0003-3055-5704](https://orcid.org/0000-0003-3055-5704)  
[fabra201@gmail.com](mailto:fabra201@gmail.com)

**Patrícia Lima Martins**

**Pederiva<sup>2</sup>**

[orcid.org/0000-0003-4434-6671](https://orcid.org/0000-0003-4434-6671)  
[pat.pederiva@gmail.com](mailto:pat.pederiva@gmail.com)

**Recebido em:** 30/09/2021.

**Aprovado em:** 12/11/2021.

**Publicado em:** 23/12/2021.

**Resumo:** As discussões sobre o desenvolvimento psicológico da pessoa com deficiência marcam a trajetória intelectual de Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Ao analisá-la é possível perceber que o autor bielorusso antecipa um olhar para as diferenças muito mais humanizado, ético e com contornos de inclusão e equidade que é percebido apenas no discurso científico do final do século XX e nas políticas públicas do século XXI. Neste artigo, por meio da análise de textos clássicos de Vigotski, buscamos debater os processos mediacionais e escolares destinados às pessoas com deficiências a partir de dois sistemas conceituais que consideramos angulares na discussão sobre a deficiência na Teoria Histórico-Cultural: a) caminhos indiretos de desenvolvimento e b) compensação social. A compreensão desses aspectos teóricos contribui para a consolidação de uma sociedade inclusiva, pois baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar os bens culturais e relacionais.

**Palavras-chave:** Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). Teoria Histórico-Cultural. Deficiência. Inclusão.

**Abstract:** Discussions about the psychological development of people with disabilities mark the intellectual trajectory of Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934). When analyzing it, it is possible to see that the Belarusian author anticipates a much more humanized, ethical look at differences, with contours of inclusion and equity, which is only perceived in the scientific discourse of the late 20th century and in public policies in the 21st century. In this article, through the analysis of classical texts by Vygotski, we seek to debate the mediational and school processes aimed at people with disabilities from two conceptual systems that we consider angular in the discussion of disability in Historical-Cultural Theory: a) indirect ways of development and b) social compensation. Understanding these theoretical aspects contributes to the consolidation of an inclusive society, as it is based on the assertion that disability does not nullify the development of human beings, but places them in a different position, which needs different mediational resources to access the cultural and relational goods.

**Keywords:** Lev Semionovich Vygotski (1896-1934). Historical-Cultural Theory. Disability. Inclusion.



Artigo está licenciado sob forma de uma licença  
Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

<sup>1</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil.

<sup>2</sup> Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

## Introdução

As discussões sobre a organização psicológica atípica – aquela marcada pela deficiência ou por outras intercorrências de ordem física ou psicológica, gerando entraves ao desenvolvimento pleno e integral do ser – atravessam a obra e a vida de L. S. Vigotski (1896-1934). A análise cronológica da produção científica do bielorrusso, precursor da Teoria Histórico-Cultural, indica que as teorizações sobre essas temáticas encontram-se presentes desde o início da publicização de suas obras, em 1924 (com os textos “O defeito e a compensação”, “Acerca da psicologia e da pedagogia da defectologia infantil”, “Princípios da educação de crianças fisicamente deficientes” (VYGOTSKI, 1997) e o capítulo 15 da obra *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003) intitulado “O comportamento anormal”<sup>3</sup>), e vão até o período próximos a sua morte com o manuscrito “O problema do retardo mental” (VYGOTSKI, 1997) publicado em 1935.

Ao tecer um olhar global sobre a obra vigotskiana e sua teoria geral sobre o desenvolvimento da personalidade, pode-se afirmar que a deficiência, mesmo quando não é o objetivo principal de discussão travada em seus escritos, transversaliza a maioria dos debates que o autor desenvolve, conforme é possível notar nas obras *A construção do pensamento e da linguagem* (VIGOTSKI, 2009), *Sobre os fundamentos da pedagogia* (VIGOTSKI, 2018a), *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança* (VIGOTSKI E LURIA, 1996); *Psicologia Pedagógica* (VIGOTSKI, 2003), *Problemas del desarrollo de la psique* (VYGOTSKI, 2012a), *Paidologia del adolescente – Problemas de la psicologia infantil* (VYGOTSKI, 2012b) entre outros. Assim “os problemas do desenvolvimento anormal ocuparam um lugar chave na atividade de Lev Semenovich e na sua escrita criativa” (VIGODSKAIA; LIFANOVA, 1996). Para ele, o problema da deficiência e de processos patológicos eram fundamentais para explicar o modo de funcionamento do psiquismo, afinal: “a

patologia nos fornece a chave para entender o desenvolvimento e o desenvolvimento, a chave para entender as condições patológicas” (VIGOTSKI, 2012b, p. 206).

Os textos em que o autor trata diretamente sobre as questões da deficiência e do desenvolvimento psicológico atípico (tais como desordens psiquiátricas, crianças com comportamentos considerados inadequados, práticas diagnósticas fragmentárias etc.) foram compilados, em 1983 na Rússia, dentro de uma única publicação denominada Tomo V das Obras Escogidas – *Fundamentos de Defectologia* (VYGOTSKI, 1997). A herança científica destes textos, que se alinham ao projeto social e educacional soviético após a Revolução Socialista de 1917, encontra-se nas valorosas contribuições para o campo da aprendizagem e do desenvolvimento humano ao propor uma visão de ser humano integral, para além dos diagnósticos e rótulos biomédicos. No Brasil, apesar do crescente interesse de pesquisadores, educadores e psicólogos pelas ideias do autor, os seus estudos sobre deficiência ainda ocupam um lugar marginal, muito provavelmente pela dificuldade de acesso as obras e traduções. O Tomo V das Obras Escogidas – *Fundamentos de Defectologia*, por exemplo, apenas em 1997, 14 anos após a publicação do original, recebeu tradução do russo para o espanhol feita por Guillermo Blanck – possibilitando a uma parcela de brasileiros uma aproximação a esses textos por uma língua mais próxima do português. Dos 29 textos que constam no compilado, apenas três tiveram tradução para o português até 2021, a saber: 1) “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil” (VIGOTSKI, 2006); 2) “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal” (VIGOTSKI, 2011) e 3) “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018b).

Nessa conjuntura é fato que uma parcela considerável de pessoas motivadas em estudar a

<sup>3</sup> É necessário lembrar a datação da obra de Vigotski e localizá-la dentro de seu contexto histórico para que o leitor não se sinta desconfortável com a utilização de termos como defeito, defectologia, surdo-mudo, retardado, anormalidade etc. Esses são comuns na literatura da primeira metade do século XX e, no contexto vigotskiano, não denotam um caráter vilipendioso ou discriminatório.

deficiência pelo viés da Teoria Histórico-Cultural esbarram na problemática da disponibilidade de textos em língua materna. Isto dificulta o entendimento da totalidade da obra que, de forma pioneira para a época, já defendia que a pessoa com deficiência precisava encontrar lugar efetivo na dinâmica da vida coletiva, pois a diversidade na esfera biológica ou emocional, por si, não acarretaria uma personalidade deteriorada ou incompleta. Há um redimensionamento da problemática ao se entender que as relações sociais estabelecidas frente ao que se considera anormal forjam subjetividades precarizadas e engendram desigualdades. Assim, "o defeito físico provoca a perturbação das formas sociais de conduta" (VYGOTSKI, 1997, p. 80) e "as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social" (VYGOTSKI, 1997, p. 81).

Vigotski inaugura uma nova abordagem de estudo da pessoa com deficiência, que ganharia força apenas nos anos 1970 do século XX com os teóricos do modelo social (DINIZ, 2012) ao propor que a análise do desenvolvimento atípico deveria passar de um ponto de vista fenomenológico – que apenas enumera, mede, hierarquiza e sistematiza os sintomas a partir de manifestações exteriores e de fácil observação – para a busca da "essência interna dos processos de desenvolvimento" (VYGOTSKI, 1997, p. 319), a partir de uma abordagem genético-condicional. Na sociabilidade da pessoa com deficiência há uma tendência em ser potencializar apenas o que se considera como insuficiência, as interpretações sociais do diagnóstico aniquilam as dimensões subjetivas e o indivíduo é reduzido à deficiência que possui.

A prática pedagógica e terapêutica, por esses princípios, inclina-se em realçar "as gramas de enfermidades e não indicam os quilos de saúde" (VYGOTSKI, 1997, p. 62) e "hoje a educação se orienta em seus 9/10 à enfermidade e não à saúde" (VYGOTSKI, 1997, 78). A crítica de Vigotski convida a olhar a deficiência (e toda e qualquer trajetória de desenvolvimento) por ângulos mais construtivos, que ecoem visões mais potentes

e auspiciosas: "reparamos na pequena porção que é o defeito e não captamos as enormes áreas, ricas de vida, que as crianças possuem" (VYGOTSKI, 1997, p. 62).

Essas concepções de Vigotski caminhavam no contrafluxo dos discursos científicos de sua época – fortemente marcada pelo determinismo biológico e pelas práticas eugênicas (GOULD, 1999). Suas defesas não estavam interessadas em rotular os seres humanos ou impor limites por meio da mensuração da deficiência partir de níveis quantitativos de desenvolvimento, mas em denunciar que essas ações estavam empenhadas em "excluir da escola comum às crianças consideradas inadequadas para a mesma" (VYGOTSKI, 1997, p. 345). Além do interesse científico pela deficiência, havia também uma questão prática que aproximou Vigotski dessa matéria, pois durante o período de reestruturação sociopolítica da Rússia após a Revolução de 1917, milhares de crianças órfãs (e muitas delas com deficiências) vagavam pelas ruas das cidades, assoladas pela fome e analfabetismo (KOZULIN, 1991; BARROCO, 2007; PRESTES; TUNES, 2017). Esse era um enorme problema médico, educacional e psicológico que o governo soviético precisava enfrentar com o auxílio dos acadêmicos. Adicional à tarefa de identificação, acompanhamento e inserção dessas crianças na sociabilidade, colocava-se o encargo de introduzi-las no sistema de educação obrigatória – estabelecido em 1918 pela Deliberação do Comitê Executivo Central de toda a Rússia que instituiu, em seu artigo 4º, que "a frequência às escolas de primeiro e segundo grau é obrigatória para todas as crianças" (KRUPSKAIA, 2017, p. 276).

Buscando colaborar com o debate sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência e os processos mediacionais e escolares a elas destinados, neste artigo buscamos discutir, com base em textos originais de Vigotski, aspectos teóricos que contribuem para a consolidação de um olhar mais positivo para o desenvolvimento atípico e a efetivação de uma sociabilidade marcada pela inclusão e equidade. Nesse modo abordaremos dois sistemas conceituais que consideramos

centrais na discussão sobre a deficiência na Teoria Histórico-Cultural: a) caminhos indiretos de desenvolvimento e b) compensação social.

### O desenvolvimento da pessoa com deficiência: os caminhos indiretos

A deficiência “não apenas modifica a relação do homem com o mundo, mas, antes de tudo, se manifesta nas relações com a pessoa” (VYGOTSKI, 1997, p. 73). É na experiência social que os infortúnios e barreiras vivenciados por aqueles que possuem uma deficiência se materializam, pois o mundo (em seus instrumentos e signos) se organiza para um perfil típico e idealizado de ser humano. O acesso aos bens culturais e aos elementos semióticos que compõem a esfera das criações humanas são limitados quando o desenvolvimento é marcado por um impedimento de ordem biológica.

Para Luria a grande contribuição de Vigotski para área da educação especial estava no fato de que ele “concentrou sua atenção nas habilidades que tais crianças possuíam, habilidades estas que poderiam formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais” (2012, p. 34). A defesa da Teoria Histórico-Cultural, nesses princípios, baseia-se na assertiva de que a deficiência não anula o desenvolvimento do ser humano, mas coloca-o em uma posição diferenciada, que necessita de recursos mediacionais distintos para acessar a cultura, afinal: “a criança cujo desenvolvimento está complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus colegas normais, mas desenvolvida de outro modo” (VYGOTSKI, 1997, p. 12).

Partindo da premissa teórica, que o desenvolvimento é uma necessidade<sup>4</sup> cultural de todo ser humano, concorda-se com Vigotski quando afirma que a deficiência, ao colocar obstáculos aos meios usuais de desenvolvimento e acesso, acaba por gerar caminhos indiretos/alternativos de desenvolvimento. Trajetos esses mais criadores, inusitados e, muitas vezes, revolucionários, pois a deficiência estimula a formação de novas

estruturas de desenvolvimento, qualitativamente distintas e peculiares. Nesses termos a deficiência impulsiona “uma reorganização radical de toda a personalidade e põe em vigência novas forças psíquicas, impondo a elas uma nova direção” (VYGOTSKI, 1997, p. 50).

A estrutura das formas mediadas de comportamento organiza-se a partir de mecanismos que logram caminhos indiretos, auxiliando a criança nas operações psicológicas quando há um impedimento no caminho direto. Esses fazem parte da história da evolução cultural da humanidade e acontecem de forma tão intrínseca ao processo de desenvolvimento que não o percebemos: essa lei é “aplicável por igual ao desenvolvimento normal e ao mais grave” (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Dessa maneira, os caminhos indiretos para resolução de tarefas estão presentes nas mais diversas ações do cotidiano dos sujeitos, tal qual quando uma criança não consegue dar uma resposta mental para a soma  $6 + 3$  e utiliza material concreto, riscos ou os próprios dedos para chegar ao resultado. Nesta situação, por exemplo, há a criação ou a apropriação de instrumentos externos de auxílio, pois, o caminho direto está impedido ou apresenta adversidades: “a criança começa a recorrer a caminhos indiretos quando, pelo caminho direto, a resposta é dificultada, ou seja, quando as necessidades de adaptação que se colocam diante da criança excedem suas possibilidades” (VIGOTSKI, 2011, p. 865).

Nesses termos, o acesso aos caminhos indiretos, também nomeada por Vigotski (2011, p. 266) de forma superior de adaptação, é uma constante no desenvolvimento humano, “e acontece sob pressão da necessidade, pois tudo que se desenvolve desenvolve-se por necessidade” (VIGOTSKI, 2006, p. 282). O autor, interessado em demonstrar essas premissas em um contexto de aplicabilidade pedagógica, defende que o obstáculo – previamente organizado e com intencionalidade – exige que a criança reposicione seu comportamento e que estructure meios para solucionar a tarefa e lograr êxito: “se a criança

<sup>4</sup> Para Vigotski a necessidade de viver em um meio histórico e “reconstruir todas as funções orgânicas de acordo com as exigências apresentadas por esse meio” (VIGOTSKI, 2006, p. 282) fundamenta e determina toda a vida humana.

não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar" (VIGOTSKI, 2011, p. 866). Essas premissas estabelecem um novo formato de educação assentada em outras bases pedagógicas em que "cumpr sempre enfrentar uma subida onde antes se via um caminho plano; ela deve dar um salto onde até então parecia ser possível limitar-se a um passo" (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

A educação, dessa forma, é uma das principais responsáveis pelo entrelaçamento dos planos natural e cultural de desenvolvimento. A criança necessita de um meio social estruturado para a emergência das formas mediadas de comportamento onde natural e cultural coincidem e amalgamam-se "em um processo único de formação biológico-social da personalidade da criança" (VYGOTSKI, 2012a, p. 36). No desenvolvimento típico há uma convergência desses planos, porém, na criança com deficiência, esse processo apresenta discrepâncias, disparidades e peculiaridades, uma vez que toda a cultura se organiza a um perfil neuropsicomotor típico, para "a pessoa dotada de certos órgãos – mão, olho, ouvido – e de certas funções cerebrais. Todos os nossos instrumentos, toda a técnica, todos os signos e símbolos são calcados para um tipo normal de pessoa" (VIGOTSKI, 2011, p. 867). Nesse contexto, a educação surge em auxílio, criando técnicas culturais artificiais – "um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados as peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal" (VIGOTSKI, 2011, p. 867).

Os cegos, por exemplo, estão imersos em uma cultura letrada em que a obtenção do saber historicamente acumulado se efetiva, majoritariamente, através da escrita e da leitura óptica. O acesso, por essa via, é impedido por uma questão orgânica. Todavia, a necessidade de aquisição permanece, e o que ora se dava apenas pela visualidade torna-se possível por meio de um código tátil. Há uma reconfiguração do padrão biológico típico e a visão (para essa operação) é substituída pela ponta dos dedos. Ocorre uma alteração da escrita-leitura visual pelo sistema braille que permite, através da combinação de

pontos em relevo, uma ampliação da acessibilidade para pessoas cegas e com baixa-visão. Dessa forma, "o importante é que a criança cega lê, assim como nós lemos, mas essa função cultural lhe é garantida por um aparato psicofisiológico completamente diferente do nosso" (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Na surdez ocorre um processo similar. A peculiaridade biológica traz a privação da percepção auditiva e obstaculiza o desenvolvimento da língua oral e, conseqüentemente, prejudica todas as outras formas de comunicação, socialização e acesso (ABREU; SILVA, 2011). A comunicação, principalmente via palavra, na cultura ocidental, é uma exigência para a inserção no meio e, a partir dessa necessidade, engendra-se a composição de uma língua própria para os surdos que se materializa a partir da articulação viso-espacial das mãos. Nesse caso os signos sonoros são substituídos por signos visuais que permitem "compor no ar uma escrita especial, que a criança surda-muda lê com os olhos" (VIGOTSKI, 2011, p. 867) e que "as crianças surdas-mudas, por si mesmas, desenvolvem uma língua mímica complexa, uma fala singular" (VIGOTSKI, 2011, p. 868).

Esses exemplos demonstram que a deficiência impulsiona a criação de caminhos alternativos construídos para que o desenvolvimento se efetive e aproxime-se ao do perfil de atividades desempenhadas pelo humano genérico: "ler com a mão, como faz uma criança cega, e ler com a visão são processos psicológicos diferentes, embora cumpram a mesma função cultural da conduta da criança e tem, basicamente, um mecanismo fisiológico similar" (VYGOTSKI, 1997, p. 28). Mesmo que as discussões sobre neuroplasticidade datem da contemporaneidade, os trabalhos de Vigotski já indiciam que o psiquismo possui certa flexibilidade, e que as capacidades adaptativas de reestruturação podem ser acionadas por meio das necessidades e exigências impostas pelo meio social.

Essa defesa sustenta-se quando o autor explica que "nossa substância nervosa é, certamente, a mais plástica de todas as que conhecemos

na natureza. Portanto, pode desenvolver, como nenhuma outra, a capacidade para as mudanças" (VIGOTSKI, 2003, p. 143) ou ainda quando defende que o desenvolvimento cultural do comportamento não se relaciona forçosamente a determinado órgão: "a fala não está obrigatoriamente ligada ao aparelho fonador; ela pode ser realizada em outro sistema de signos, assim como a escrita pode ser transferida do caminho visual para o tátil" (VIGOTSKI, 2011, p. 868). Vigotski, ao se desvencilhar do determinismo biológico, parece trazer para o plano prático aquilo que Baruch Spinoza (1632-1677) asseverou no campo das ideias:

o fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo – exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente – pode e o que não pode fazer (SPINOZA, 2015, p. 101).

A partir do que foi exposto até então perceber-se que Vigotski (1997, 2011, 2018b) é bastante categórico em afirmar que a educação das crianças com deficiência deve ter como meta o aperfeiçoamento das formas culturais de comportamento por meio do estabelecimento de caminhos alternativos de desenvolvimento: "o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência. Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural" (VIGOTSKI, 2011, p. 869). Assim, compete a "procedimentos pedagógicos especiais" (VYGOTSKI, 1997, p. 32) criar instrumentos culturais auxiliares "adaptados<sup>5</sup> à estrutura psicológica dessa criança" (VYGOTSKI, 1997, p. 32) visando o acesso pleno as formas sociais de conduta e organização.

De forma pioneira para a época, Vigotski revolucionou os estudos sobre a deficiência ao propor uma abordagem que se afasta de concepções com foco apenas nas limitações ou em estabelecer comparações em relação a criança dita normal,

sempre centradas na perda. Nesses pressupostos "comparo principalmente a própria criança com ela mesma em diferentes etapas de seu desenvolvimento" (VIGOTSKI, 2018a, p. 54). Não é que para a Teoria Histórico-Cultural a deficiência não exista, ela é um dado material que incide sobre o desenvolvimento produzindo obstáculos de adaptação ao meio e dificuldades de acesso aos bens culturais. Porém, justamente por "criar dificuldades, estimula um progresso elevado e intensificado" (VYGOTSKI, 1997, p. 14) o seu estatuto é redimensionado ao percebemos que, por produzir adversidades e romper com o equilíbrio típico do desenvolvimento, reorganizações psicológicas são mobilizadas para estimular a emergência de caminhos alternativos de adaptação: "todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação" (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

Os caminhos alternativos de desenvolvimento nos casos da deficiência se orientam para a compensação social da limitação orgânica estabelecendo a produção de novas possibilidades (VYGODSKAYA, 1999; NUERNBERG, 2008; DAINEZ; SMOLKA, 2014; DAINEZ; FREITAS, 2018). Essas "substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem" (VIGOTSKI, 2011, p. 869) por meio de uma força criadora. A teoria da compensação e da formação de caminhos indiretos reforça o caráter criador e potente do desenvolvimento humano e, através da deficiência, podemos perceber um "desenvolvimento criativo, infinitamente diversos, as vezes profundamente incríveis, iguais ou semelhantes àquelas que observamos em desenvolvimento típico de uma criança normal" (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Em síntese, urge estabelecer nas práticas educativas e terapêuticas voltadas para pessoas com deficiência "o princípio da compensação, ou seja, de um desenvolvimento criativo" (VYGOTSKI, 1997, p. 35), questão abordada no próximo item.

<sup>5</sup> É interessante a utilização do termo adaptados para a época em que o texto foi escrito. Com a proclamação da Declaração de Salamanca, em 1994, o vocábulo ganhou destaque na defesa de que as práticas pedagógicas deveriam ter como centro a criança, adaptando-se as suas necessidades.

## A teoria da compensação social

Para a Teoria Histórico-Cultural os obstáculos que impulsionam o desenvolvimento e que mobilizam as forças criadoras para a compensação estão entrelaçados às condições objetivas impostas pelo meio social. Vigotski, de forma bastante didática, sintetiza esse processo cronologicamente em três momentos: 1) Princípio de condicionamento social do desenvolvimento: refere-se a inadaptação da criança ao meio (seja pela deficiência ou por qualquer outro desafio) que acaba por gerar obstáculos ao desenvolvimento; 2) Princípio da perspectiva futura: os empecilhos geram estímulos para o desenvolvimento compensatório, "tornam-se seu alvo e orientam todo o processo" (2006, p. 285) e, por fim, 3) Princípio da compensação: os entraves incitam forças que elevam e compelem "as funções ao aperfeiçoamento, permitindo a superação destes obstáculos, ou seja, a adaptação" (2006, p. 285).

Vigotski encontra na Psicologia Individual do psiquiatra austriaco Alfred Adler (1870-1937) inspiração para referendar suas ideias sobre compensação e o caráter positivo da deficiência. O autor bielorusso no texto "O defeito e a compensação", datado de 1924, escrito em sua fase inicial em psicologia e sob a inspiração da reatologia e reflexologia – bases teóricas que se afasta a posteriori – apresenta uma forte vinculação aos postulados da Psicologia Individual que vão se dissipando em seus escritos futuros, principalmente naqueles pós 1928. Temos como suspeita que essa aproximação, bastante criticada por seus perseguidores do período stalinista (RUDNIOVA, 2018), tem, além de uma admiração teórica por Adler, uma conotação pessoal.

A tuberculose, os sofrimentos advindos pela doença e a iminência da morte acompanharam a trajetória intelectual de Vigotski desde os seus 19 anos: "Vygotski devia saber não apenas do distanciamento da morte, como todo ser humano, mas entendia duplamente que a morte se aproximava" (DEL RÍO; ÁLVAREZ, 2007, p. 307). Esses autores apontam na que obra *A Tragédia de Hamlet* há uma tentativa de Vigotski dar "sentido para aceitar

sua própria vida, sua própria tragédia" (VIGOTSKI, 1999, p. 207). Supomos que o mesmo ocorre em "O defeito e a compensação" (VYGOTSKI, 1997), pois, nos parece que para aceitar o fatalismo da doença era necessário se aproximar de uma teoria que demonstrasse que "a direção do movimento psicológico tende sempre a uma superação de dificuldades de todas as classes" (ADLER, 1968, p. 54) e que a vida "é uma tendência da incompletude para a completude. Então, toda a linha da vida do indivíduo tem a tendência até a superação, um afã de superioridade" (ADLER, 1968, p. 55). Em suas anotações, sobre uma de suas internações médicas para tratamento, pode-se deduzir que Vigotski sabia de suas debilidades e da proximidade de sua morte: "No meio ano que passei nessa casa, onde a morte era tão comum e ordinária como o café da manhã e a visita do médico, absorvi tantas impressões da morte que estou inclinado a ela como uma pessoa cansada tende a dormir (VYGOTSKY, 2018c, p. 85).

Por inspirações da Psicologia Individual de Adler, Vigotski defende que "todo deterioramento ou ação prejudicial sobre o organismo provoca por parte desse reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato" (VYGOTSKI, 1997, p. 42) e nos chama a atenção que para exemplificar essa questão se utiliza da própria doença: "quando se trata um paciente tuberculoso, ao injetar-lhe tuberculina, vale dizer, o tóxico da tuberculose, se está contando com a supercompensação do organismo" (VYGOTSKI, 1997, p. 42). Para potencializar a si mesmo era necessário repetir (como o faz várias vezes nos textos defectológicos) e se apropriar da ideia de que "da fraqueza surge a força, da insuficiência surgem as capacidades" (VIGOTSKI, 2006, p. 285).

Para Vigotski a Psicologia Individual de Adler compreende a deficiência por um viés dialético e contraditório: "o defeito, a inadaptação, a insuficiência, não é somente algo a menos, uma deficiência, uma magnitude negativa, mas um estímulo para a supercompensação"<sup>6</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 44). É dele também, na defesa de Vigotski, a introdu-

<sup>6</sup> Existe uma diferença entre compensação e supercompensação. Essa se materializa quando a deficiência é compensada para além

ção da perspectiva de futuro na psicologia: "ele nos liberta do poder das teorias conservadoras, voltadas para o passado" (VIGOTSKI, 2006, p. 287). Ao defender "o que decide o destino da personalidade, em última instância, não é o defeito em si, mas suas consequências sociais, sua realização sociopsicológica"<sup>7</sup> (VYGOTSKI, 1997, p. 45) Adler impõe a necessidade de não apenas entender o ato psicológico em sua vinculação com o passado, assim como Freud, mas compreendê-lo como um fenômeno em eterno movimento a partir "dos rodeios do desenvolvimento, seus complicados ziguezagueios" (VYGOTSKI, 1997, p. 15).

Apesar de um flerte inicial com aqueles pressupostos da Psicologia Individual, Vigotski, em textos da fase final da vida, opta por afastar-se deles, dentre outros motivos, pois Adler analisa a compensação por um caráter genérico e automático, como se essa reorganização psicológica tivesse um "significado universal em qualquer desenvolvimento psíquico" (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Vigotski (1997, 2006) aponta que seria um erro otimista e infundado a suposição que a compensação sempre logrará êxito, pois como qualquer processo de superação e de luta "pode ter duas conclusões extremas: a vitória e a derrota" (VYGOTSKI, 1997, p. 16), incluindo as variantes de um polo a outro. A compensação, em bases vigotskianas, portanto, é um processo sócio-biológico não espontâneo e torna-se um equívoco supor que houvesse a transformação de "defeito em virtude, independentemente das condições orgânicas internas e das condições externas nas quais transcorre esse processo" (VIGOTSKI, 2006, p. 286). O caso de Hellen Keller, eternizado no cinema em *O milagre de Anna Sullivan* (1962), demonstra que os fatores sociais, políticos e econômicos exerceram, juntamente com elementos biológicos preservados, influência de-

cisiva para que a compensação ocorresse: "sua aprendizagem se converteu em um problema de todo o país. Fizeram enormes exigências sociais: queriam vê-la transformada em doutora, em escritora, em palestrante e ela cumpriu" (VYGOTSKI, 1997, p. 54). Dessa forma, Vigotski sintetiza que a compensação é determinada por duas forças: "as exigências sociais que se apresentam ao desenvolvimento e à educação e as forças intactas da psique" (VYGOTSKI, 1997, p. 55).

Nesses termos, o desenvolvimento da pessoa com deficiência tem como guias as exigências do ambiente social a qual pertence e a necessidade de converter-se em "uma unidade social determinada" (VYGOTSKI, 1997, p. 19). Porém, o caminho percorrido terá como orientação um modelo ideal, ou seja, o humano genérico: a compensação não "flui livremente, mas por um determinado caminho social" (VYGOTSKI, 1997, p. 19). Em síntese, o desenvolvimento dessas pessoas está condicionado socialmente por dois fatores: 1) a produção cultural da deficiência em um contexto social que influirá no sentimento de inferioridade; e, 2) a orientação social da compensação para a adaptação ao meio.

Conforme já discutimos, deficiência na cultura ocidental assume a função de um signo social da diferença na qual aquele que a possui é colocado em uma posição inferiorizada por meio de uma espécie de "deslocamento social" (VYGOTSKI, 1997, p. 60). Suas relações com o meio que o rodeiam "começam a fluir por um caminho diferente a da criança normal" (VYGOTSKI, 1997, p. 60) em que a valoração que o meio faz da deficiência engendra "ruptura, um deslocamento dos sistemas que determinam todas as funções da sua conduta social" (VYGOTSKI, 1997, p. 60). A ação da deficiência é sempre secundária e mediada, pois "a criança não sente diretamente

---

do desenvolvimento típico, quando gera algo da ordem do extraordinário: "pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos, pessoas com incapacidade de visão tornam-se artistas e pessoas com defeitos de fala tornam-se oradores" (VYGOTSKI; LURIA, 1996, p. 221). Em uma de suas anotações Vigotski vincula a supercompensação a dois exemplos: "A ideia de supercompensação. Adler sobre Bethoven e Demóstenes" (2018c, p. 80). O primeiro, mesmo quando se tornou surdo, compôs a famosa *Nona Sinfonia*, já Demóstenes venceu a gagueira e entrou para a história como um dos maiores oradores da Grécia. Portanto, a supercompensação se atrela ao desenvolvimento acentuado "leva à consciência da hipersaúde no organismo doente, à transformação do defeito em inteligência, capacidade, talento [...] o caminho ao perfeccionismo passa através da superação dos impedimentos, da dificuldade da função constitui o estímulo para sua elevação" (VYGOTSKI, 1997, p. 43)

<sup>7</sup> Apesar de a citação ser de um trecho de um texto de Vigotski, ele chega a essa assertiva a partir de uma discussão sobre as contribuições de Adler para a psicologia.

sua deficiência, percebe as dificuldades que derivam da mesma" (VYGOTSKI, 1997, p. 18) ao acessar a sociabilidade, pois a deficiência age como um signo que impugna a pessoa que a possui um "deslocamento da posição social" (VYGOTSKI, 1997, p. 20). Seus vínculos com as demais pessoas assentam-se em outras bases que a colocam sempre um lugar menor e em um meio social empobrecido em relações e mediações. Por influência de Adler, Vigotski defende que o rebaixamento desse indivíduo na posição social gera um sentimento de inferioridade, termo esse absorvido da Psicologia Individual, que atualiza o binômio deficiência-compensação: "o defeito não provoca a compensação direta, mas indiretamente, através do sentimento de inferioridade que cria" (VYGOTSKI, 1997, p. 18). Há, portanto, a inclusão de um terceiro elemento intermediário: deficiência-sentimento de inferioridade-compensação.

Adler (1960, 1968) explica que o sentimento de inferioridade é uma característica típica do desenvolvimento infantil, pois a criança deseja agir sobre o mundo, mas logo percebe que isso é impossível devido as suas características: "da imperfeição dos seus órgãos, da sua insegurança e do seu estado de dependência, da sua necessidade de se apoiar nos mais fortes e de sua subordinação aos outros nasce aquele sentimento de insuficiência (ADLER, 1960, p. 37). Nas crianças com deficiência ou com alguma enfermidade o sentimento de inferioridade é agudizado, pois o meio social irá demarcar suas incapacidades, porém, esse se converte em força para a superação (ADLER, 1960, 1968). Conforme assinala Vigotski: "o sentimento ou a consciência da menor valia, que surge no indivíduo em consequência do defeito, é a valorização da sua posição social e essa se converte na principal força motriz do desenvolvimento psíquico" (1997, p. 43).

A deficiência não se compensa unicamente pela via biológica – tal qual ocorre quando um órgão se torna capaz de suprir a insuficiência de outro. Essa ideia é bastante arraigada nos estudos sobre a deficiência, pois acredita-se que a natureza recompensaria as pessoas que a pos-

suem com um desenvolvimento extraordinário de outras funções preservadas: "acreditam que a natureza, ao nos privar de um dos sentidos, nos recompensaria com um desenvolvimento inusitado dos outros" (VYGOTSKI, 1997, p. 61). Essa concepção é percebida, por exemplo, quando se reverberam que cegos têm um tato extraordinário ou que surdos têm a visão aguçada, como se essas habilidades fossem inatas ou universais a todos os pertencentes a esses grupos. Para Vigotski, o foco de intervenção não deveria ser a reabilitação sensorial, em uma espécie de compensação vicária do aparato perceptual ileso, mas a criação de métodos educacionais específicos e sistemas simbólicos alternativos para o desenvolvimento das funções psicológicas mediadas e o acesso aos processos de domínio dos meios externo de desenvolvimento cultural, tais como a linguagem, cálculo, escrita etc. (KOZULIN, 1991).

No caso dos cegos e surdos, por exemplo, não surgem novas habilidades exclusivamente pelo fato de possuírem uma deficiência, essas já integram o aparato biopsíquico do humano, e são acionadas por meio da necessidade de acesso a cultural e, conseqüentemente, pela compensação social. Torna-se importante frisar que "as crianças com defeito não criam uma 'espécie particular de homens', segundo a expressão de K. Budden, mas por causa da peculiaridade do desenvolvimento, manifestam a tendência de aproximarem-se a determinado tipo social normal" (VYGOTSKI, 1997, p. 34), ou seja, a compensação tende "na direção de um certo tipo social" (VYGOTSKI, 1997, p. 48).

Em síntese, compensação não gera um novo tipo de sujeito ou uma espécie particular, mas por "pressão das exigências sociais" (VYGOTSKI, 1997, p. 18), que são idênticas para pessoas com e sem deficiência, a estrutura da personalidade tende a "lograr determinado tipo social" (VYGOTSKI, 1997, p. 18). O autor explica que no desenvolvimento da criança, "o que deve ser obtido ao final, como seu resultado" (VYGOTSKI, 2018a, p. 85) é dado pelo meio, ou seja, o desenvolvimento não se guia ao acaso, pois as formas culturais de comportamento – síntese da história social da huma-

nidade – já estão presentes na sociabilidade em um formato terminal ou ideal. "Ideal no sentido de que consiste em um modelo do que deve ser obtido ao final do desenvolvimento, ou terminal no sentido de que é essa a forma que a criança, ao final do seu desenvolvimento, deverá alcançar" (VIGOTSKI, 2018a, p. 85).

### Considerações finais

Demonstramos ao longo deste texto que Vigotski não desconsidera os efeitos biológicos da deficiência, chamados por ele de defeito primário, porém optou por estabelecer um olhar para além da deficiência, do diagnóstico e do rótulo. Luria (2012, p. 34) lembra que ele "rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços psicológicos unidimensionais refletidos nos resultados de testes". O interesse do autor (VIGOTSKI, 1997, p. 81) recai em demonstrar que as narrativas e as produções semióticas sobre a deficiência no ambiente social são muitos mais perversas para o desenvolvimento, pois: "absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente são baseadas em um núcleo não biológico, mas social".

Em texto escrito há quase 100 anos, Vigotski anuncia que "é possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito 'criança deficiente' como indicação de um defeito insuperável da sua natureza" (VYGOTSKI, 1997, p. 82), e que "graças ao sistema social modificado, a humanidade alcançará condições de vida diferentes, mais saudáveis" (VYGOTSKI, 1997, p. 82). Quando a inclusão escolar ainda não era pauta, Vigotski mostrava-se vanguardista ao defender que "o cego tem que viver uma vida em comum com videntes, para isso deve estudar na escola comum" (VYGOTSKI, 1997, p. 85). Esse modelo de escola teria a tarefa de "educar aos cegos, quanto de reeducar os que veem" (VYGOTSKI, 1997, p. 85).

Vigotski, no contrafluxo da sua época, oferece para a psicologia e para a educação uma interpretação mais otimista para o fenômeno da deficiência ao demonstrar que essa é uma variante do desenvolvimento humano, uma "peculiaridade qualitativa" (VYGOTSKI, 1997, p. 13). Compete, portanto, práticas pedagógicas de inspiração histórico-cultural "dominar esta peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e as metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros mutáveis, descobrir as leis da diversidade" (VYGOTSKI, 1997, p. 14). A partir dessas proposições, conforme explica Tunes (2017), é fundamental perceber a deficiência por um princípio de variabilidade, isto é, como característica inerente ao desenvolvimento humano. O grande desafio encontra-se em desvendar os motivos dessas variações e os caminhos indiretos e as compensações que são organizados na e pela cultura para que as pessoas que possuem alguma deficiência tenham o direito de se desenvolverem em plenitude e integralidade, pois "o objeto não constitui a insuficiência em si, mas a criança oprimida pela insuficiência" (VYGOTSKI, 1997, p. 14). O foco, portanto, está na reação do indivíduo, nas formas de reorganização do psiquismo e composição da personalidade frente a deficiência e a todos os cerceamentos que ela engendra.

Nessa linha, Vigotski (1997, p. 81) estabelece que "em um ambiente social diferente, a cegueira não é psicologicamente igual". A deficiência, portanto, como um feito social e não universal, vai incidir de forma divergente a depender de como o meio a significa. Essa assertiva tem ainda mais endosso com os exemplos trazidos por Sacks (2010) e Ferreira (2010) ao abordarem a dinâmica da deficiência em outras culturas. Aquele relata que na ilha de Martha's Vineyard, em Massachusetts, devido a uma mutação genética, uma forma de surdez vingou por 250 anos na localidade. De acordo com os registros, no século XIX quase

<sup>8</sup> Texto "Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil" (VYGOTSKI, 1997) escrito em 1924.

<sup>9</sup> O período histórico da produção acadêmica de Vigotski é marcada fortemente pelas práticas eugênicas e pelo determinismo biológico. Era comum a defesa que o valor dos sujeitos estava relacionado à quantificação da sua inteligência. Essa premissa de grande força nos séculos XIX e XX, impactou diretamente a vida de determinados grupos minoritários (negros, mulheres, pessoas com deficiência, imigrantes etc.). Conforme demonstra Goud (1999), esses foram vítimas de um grande conluio científico que buscava inferiorizar sujeitos e naturalizar, pelo viés biológico-natural, opressões e cerceamentos de direitos (ABREU, 2019).

não havia famílias sem incidência de surdez. Em resposta a essa situação, toda a comunidade aprendeu a língua de sinais para que fosse possível a livre comunicação entre ouvintes e surdos. Estes, então, "[...] quase nunca eram vistos como surdos e certamente não eram considerados deficientes" (SACKS, 2010, p. 39). Caso semelhante foi identificado no Brasil com os estudos de Ferreira (2010), que observou entre os índios Urubu Kaapor uma incidência elevada de casos de surdez (cerca de um a cada 75 habitantes); devido à necessidade de comunicação, esse povo desenvolveu uma língua de sinais específica, a Língua de Sinais Kaapor Brasileira (LSKB), que é utilizada por todos da comunidade. Nessa configuração social não existe exclusão do surdo pelo seu déficit de acuidade auditiva, estes são considerados apenas monolíngues, ao passo que os ouvintes, bilíngues, transitam pelas línguas oral e sinalizada. O que pode ser considerado uma utopia comunista de Vigotski materializa-se nesses contextos, pois "se acreditarmos em um país onde o cego e o surdo encontrem um lugar na vida, onde a cegueira não signifique inevitavelmente uma insuficiência, aí a cegueira não será um defeito" (VYGOTSKI, 1997, p. 94).

A partir do que foi exposto ao longo deste artigo, recordamos Marx e Engels (2009, p. 40), que estabelecem como primeiro objetivo de toda a existência humana e de toda a história é "o pressuposto de que os homens têm de estar em condições de viver para poderem fazer história". Portanto, a luta pela existência dos humanos, diferente dos demais animais, não se vincula exclusivamente a motivos biológicos ou a uma adaptação passiva ao meio. O indivíduo luta dramaticamente<sup>10</sup> por uma existência cultural em uma busca constante para eliminar as inadaptações sociais que se interpõem entre ele e o ambiente que o circunscreve. "Assim como a vida de todo organismo está orientada pela exigência biológica da adaptação, a vida da personalidade está orientada pelas exigências do

seu ser social" (VYGOTSKI, 1997, p. 45). O que se coloca em relevo é que a deficiência não destrói a capacidade humana de perseverar pela existência, mas forja a criação de caminhos alternativos de desenvolvimento e engendra compensações.

## Referências

- ABREU, F. S. D. A falsa medida do homem. *Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal*, Brasília, v. 6, n. 4, p. 102-105, nov. 2019.
- ABREU, F. S. D.; SILVA, D. N. H. Surdez e homossexualidade: análise de narrativas de jovens a partir da Teoria Histórico-Cultural. Rio de Janeiro: Ape'ku.
- ADLER, A. *La educación de los niños*. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- ADLER, A. *Superioridad y interes social: una colección de sus últimos escritos*. México: Fondo de cultura económica, 1968.
- BARROCO, S. M. S. A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. Tese [Doutorado em Educação] – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2007.
- DAINEZ, D.; FREITAS, A. P. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, Itatiba, v. 36, n. 3, p. 145-156, 2018.
- DEL RÍO, P.; ÁLVAREZ, A. De la psicología del drama al drama de la psicología: la relación entre la vida y la obra de Lev S. Vygotski. *Estudios de Psicología*, Reino Unido, v. 28, n. 3, p. 303-331, 2007.
- DINIZ, D. *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- FERREIRA, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2010.
- GOULD, S. *A falsa medida do homem*. São Paulo: WMF Martins Fonte, 1999.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotsky*. Espanha: Alianza, 1991.
- KRUPSKAYA, N. K. *A construção da pedagogia socialista*. São Paulo: Expressão Popular, 2017.
- LURIA, A. Vigotskii. In: VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.; LEONTIEV, A. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 2012. p. 21-38.
- MARX, K.; ENGELS, F. *A Ideologia Alemã*. São Paulo: Boitempo, 2009.

<sup>10</sup> Vigotski (2000, p. 35) indica que "a dinâmica da personalidade é o drama" que envolve "luta" e "choque de sistemas". Esse conceito é introduzido por ele com base nas formulações de Politzer (1975, p. 68), que estabelece: "o indivíduo é singular porque sua vida é singular e essa vida, por sua vez, só é singular pelo seu conteúdo: sua singularidade não é, pois, qualitativa, é dramática".

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 307-316, 2008.

PRESTES, Z. R.; TUNES, E. Lev Vigotski, a Revolução de Outubro e a questão judaica: o nascimento da teoria histórico-cultural no contexto revolucionário. *Fractal: Revista de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 29, p. 288-290, 2017.

RUDNIOVA, E. I. As falsas ideias de L.S. Vigotski na pedologia. In: VIGOTSKI, L. S. 7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: e-papers, p.149-176, 2018a.

SACKS, O. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SPINOZA, B. *Ética*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TUNES, E. A Defectologia de Vigotski - uma contribuição inédita e revolucionária no campo da educação e da psicologia. In: VERESK - Estudos sobre a perspectiva histórico-cultural de Vigotski. Brasília: UNICEUB, 2017. v. 1, p. 75-84.

VIGOTSKI, L. S. 7 aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia. Rio de Janeiro: e-papers, 2018a.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, L. S. *A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A tragédia de Hamlet, príncipe da Dinamarca*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. *Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 44, 2018b.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil*. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 23, p. 279-291, julho-dez, 2006.

VYGODSKAIA, G.; LIFANOVA, T. Lev Semenovich Vygotsky. *Journal of Russian and East European Psychology*, [S. l.], v. 2, n. 37, p. 23-81, 1996.

VYGODSKAYA, G. Vygotsky and Problems of Special Education. *Remedial and Special Education*, [S. l.], v. 20, n. 6, p. 330-332, 1999.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas IV – Paidologia del adolescente – Problemas de la psicología infantil*. Madrid: Machado Libros, 2012b.

VYGOTSKI, L. S. *Vygotsky's Notebooks: a selection*. Singapore: Springer, 2018c.

VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A.R. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Machado Libros, 2012a.

VYGOTSKY, L. S. *Obras Escogidas V – Fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

---

### Fabrizio Santos Dias de Abreu

Mestre em Psicologia do Desenvolvimento pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil; pedagogo pela mesma instituição; doutorando em Educação na UnB, professor da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF) e do Centro Universitário Estácio de Brasília, DF, Brasil.

---

### Patrícia Lima Martins Pederiva

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil; Musicista pela mesma instituição. Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB), em Brasília, DF, Brasil; professora da Faculdade de Educação (FE) da Universidade de Brasília (UnB), em Brasília, DF, Brasil.

---

### Endereço para correspondência

**Fabrizio Santos Dias de Abreu/ Patrícia Lima Martins Pederiva**

Universidade de Brasília

Faculdade de Educação

Campus Universitário Darcy Ribeiro

Asa Norte, 70910-900

Brasília, DF, Brasil

*Os textos deste artigo foram revisados pela Poá Comunicação e submetidos para validação do(s) autor(es) antes da publicação.*