
“A DEFICIÊNCIA COMO UM DESAFIO”: sobre os conceitos de defectologia e compensação em Vigotski

Elton André Silva de Castro

Resumo

Este ensaio explora os conceitos de defectologia e compensação para contribuir com reflexões que descortinem, no acesso à obra vigotskiana e estabelecendo diálogos com outros autores, uma perspectiva de leitura do sujeito com deficiência como agente competente para inscrever sua história no mundo cultural da comunidade humana. A partir da própria potência das formulações de Vigotski, há que se reafirmar a responsabilidade dos adultos na condução, acompanhamento e direcionamento de intervenções verdadeiramente efetivas na promoção do desenvolvimento humano. Portanto, reconhecemos e defendemos a centralidade do papel do professor nas práticas pedagógicas em que se implicam os sujeitos da educação.

Palavras-chave: Vigotski; deficiência; ensino.

“DISABILITY AS A CHALLENGE”: on the concepts of defectology and compensation in Vigotsky

Abstract

This essay explores the concepts of disability and compensation to contribute with the thought that shows, in the access to the Vigotskian work and stabilizing dialogues to other authors, a perspective to comprehend the subject with a disability as a competent agent to inscribe his history in the cultural world of the human community. From the very power of Vygotsky's formulations, it is necessary to affirm the responsibility of adults in conducting, monitoring and directing truly effective interventions in the promotion of human development. Therefore, we recognize and defend the centrality of the teacher's role in the pedagogical practices in which the subjects of education apply.

Keywords: Vygotsky; disability; teaching.

“LA DISCAPACIDAD COMO DESAFÍO”: sobre los conceptos de defectología y compensación en Vygotski

Resumen

Este ensayo explora los conceptos de defectología e compensación para contribuir con reflexiones que revelen, accediendo a la obra vygotkiana y estableciendo diálogos con otros autores, una perspectiva de lectura del sujeto con discapacidad como agente competente para inscribir su historia en el mundo cultural de la comunidad humana. Desde la fuerza misma de las formulaciones de Vygotsky, es necesario reafirmar la responsabilidad de los adultos en la realización, seguimiento y dirección de intervenciones verdaderamente efectivas en la promoción del desarrollo humano. Por lo tanto, reconocemos la centralidad del papel del docente en las prácticas pedagógicas en las que se involucran los sujetos de la educación.

Palabras clave: Vygotski; deficiencia; enseñando.

ENLACES DA SIGNIFICAÇÃO DO MUNDO À CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO: UM PONTO DE PARTIDA

Este trabalho percorre alguns textos de Vigotski¹, buscando compreender os conceitos de defectologia e compensação presentes em sua obra e, para tanto, desenvolverá algumas articulações com os campos temáticos dos processos de significação e da constituição dos sujeitos humanos. A partir destas articulações conceituais, defende-se que processos interacionais complexos lançam sujeitos e grupos humanos ao encontro de um universo de significados historicamente situados, em que processos psicológicos básicos e superiores oferecem habilidades de leitura e construção de novos saberes sobre o mundo compartilhado.

Dada a sua incompletude, o mundo dos sujeitos humanos nunca cessa de se fazer; o mundo exige a cada um que se anuncie por sua presença, que se submeta ao lugar que foi lhe conferido e determinado, que resista aos limites impostos pelas tradições, por padrões de normatividade e estratégias de enquadramento cultural.

Neste momento, é importante reconhecer que Vigotski afirmou o lugar do corpo na emergência do sujeito. Mesmo que se defenda a natureza semiótica do psiquismo humano, ilustrando-a com a realidade das funções psicológicas superiores operando com e para além de uma biologia que também nos constitui, afirmamos que no corpo repousam funções que sustentam transformações qualitativas, impulsionadas por trocas dinâmicas simbólicas e de natureza sociocultural.

Pensemos que a dimensão histórico-cultural do desenvolvimento humano configura dinâmicas socioculturais manejadas, desde muito cedo, em sua temporalidade ontogenética, entre um bebê e seus outros sociais mais competentes no manejo das palavras, dos gestos, dos objetos, dos sons, dos sentidos da realidade cultural/semiótica dos sujeitos humanos. É fundamental ter em mente que o corpo, a deficiência e os sujeitos humanos são acontecimentos biologicamente culturais, com seus lugares na história da nossa espécie, no tempo situado das significações humanas, e na materialidade das interações intersubjetivas.

Ao tomar os conceitos de defectologia e compensação vigotskianos, busca-se compreender as expressões de desenvolvimento não típico como desafios que impactam não apenas os estudantes, mas também os trabalhadores da educação, marcadamente os docentes. O professor é aquele que, neste cenário de contradições, é demandado a formular as condições materiais e semióticas para que os processos de ordem cognitiva, afetivamente implicados, amparem as possibilidades de mediação entre o sujeito, seus parceiros interacionais e o arcabouço das tradições culturais no universo das interações sociais.

Este ensaio explora faces desses conceitos para contribuir com reflexões que descortinem o acesso à obra vigotskiana, e estabelecendo diálogos com outros autores. Assume-se a perspectiva de Meneghetti (2011, p. 327), quando este afirma que o ensaio não deve produzir dogmas “[...] sobre o conhecimento científico como o verdadeiro, o único correto ou o melhor. O ensaio permite que o ensaísta apresente fragmentos de pensamentos, reflexões iniciais e parciais, sem cair na

¹ É providencial esclarecer que as variações frequentes que o nome de Vigotski sofrerá ao longo deste texto referem-se às diferentes traduções que sua obra recebeu ao longo do tempo no Brasil. O autor deste texto faz a opção pela grafia proposta por Prestes (2010) e Bezerra (2009), que traduziram obras diretamente do russo e grafaram “Vigotski” com dois “is” em substituição ao “y” dominantes em muitas traduções brasileiras e estrangeiras; nos demais casos, mantém-se fidelidade às transliterações empregadas nas demais traduções, bem como pelo uso adotado por pesquisadores de referência.

necessidade de apresentar um sistema completo de pensamento”. Toda a argumentação estabelecida neste manuscrito busca destacar pontos de tensão e possibilidades de aprofundamento para as formulações vigotskianas concernentes ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de e para estudantes com deficiência.

Este ensaio problematiza como os conceitos de defectologia e compensação podem configurar uma perspectiva de compreensão da realidade da educação no que se refere ao acolhimento e a promoção de pessoas com deficiência. Neste trabalho busca-se sinalizar, a partir de alguns recortes da obra vigotskiana, o modo como tais conceitos, enquanto postulados teóricos, ressurgem nas experiências do e no cotidiano sendo capturados por retóricas que esvaziam potências e autorias de pensamentos e de ação.

OS CONCEITOS DE DEFECTOLOGIA E COMPENSAÇÃO EM VIGOTSKI

Inicialmente, vale a ressalva que o termo defectologia apresenta, como outros conceitos em Vigotski, uma variabilidade de sentidos em diferentes momentos de sua obra. É necessário pontuar que utilizaremos o termo *criança com deficiência* neste e em outros momentos deste texto, quando o mais correto historicamente seria considerarmos a expressão “criança defeituosa” ou “criança anormal”. Van der Veer e Valsiner (2014, p. 73) fazem referência à defectologia como “[...] a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas (defeitos) mentais e físicos”.

À época tal concepção de uma natureza que se desenvolvia num curso normal, fazia enxergar na criança com deficiência, uma impossibilidade ou graves limites para a educação. Vygotski (1931/2012b, p. 310) provoca-nos ao afirmar que todo *o aparato da cultura* está posto para a exploração de pessoas normais, do ponto de vista físico e psicológico. Vigotski se refere como *convergência* aquilo entre a normalidade das funções psicológicas com a disponibilidade e habilidade padrão para o acesso e manuseio da cultura, enquanto a criança com deficiência nos faz ver que se instaura uma *divergência* profunda, em que não há “[...] coincidência entre a linha de desenvolvimento normal e o cultural” (Vygotski, 1931/2012b, p. 310). Neste desencontro, repousam as possibilidades de ação do sujeito.

Neste sentido, reconhecer e assumir esta divergência nos exige atuar de modo a situar a criança com deficiência na mesma dimensão cultural em que nos situamos com as demais crianças no contexto escolar. Vigotski chega a afirmar a necessidade de outras estratégias para o ensino de crianças com deficiência, para fazer delas iguais participantes da cultura. Sua proposta revisionista constitui um desafio: é necessário ultrapassar a intenção de formular intervenções, tendo como objetivos potencializar “o que resta” de função orgânica preservada na criança deficiente. A tese vigotskiana afirma que a deficiência “[...] exerce uma dupla influência sobre o desenvolvimento da criança” (Vygotski, 1931/2012b, p. 312). Esta dupla influência diz respeito ao fato de que a deficiência não deve ser concebida como um objeto em si mesmo, pois é justamente a partir desta condição que o desenvolvimento se reconfigura processualmente em vias alternativas para a compensação das insuficiências associadas à deficiência. A participação em contextos coletivos pressiona o sujeito no sentido do seu desenvolvimento cultural.

Devemos enfatizar o papel diretivo do professor enquanto um agente que deve promover intervenções no curso do desenvolvimento da criança. Na mesma medida, o processo de desenvolvimento era dependente das condições contextuais em que os sujeitos se inseriram. E a exposição a uma situação de ensino de uma determinada tarefa promovia um desenvolvimento que

seguia um curso, propagando-se em outras situações em que a criança era mais uma vez colocada num desafio cognitivo.

O processo de ensino é o que promove toda uma série de situações planejadas pelo professor e realizadas nas interações entre pares de idade e adulto(s) que, por vezes, escapam-lhe ao controle absoluto e que impactam as cognições da criança. Este caráter transformacional e dinâmico da zona de desenvolvimento iminente ou proximal revela o que Van der Veer e Valsiner (2014) apontam como sendo dois momentos no tempo do desenvolvimento cognitivo da criança: aquilo que ela domina e executa sem a orientação de um parceiro refere-se às funções psicológicas já amadurecidas, um ontem como temporalidade e, o que ela desempenha em cooperação com seus parceiros mais capazes, prenuncia e revela as conquistas de amanhã.

Em certa medida, a deficiência é uma “insuficiência e atua como tal”, estabelecendo fatores que dificultam a adaptação da criança ao contexto cultural em que se situa. Vigotski recusa a ênfase que se estabelece numa compensação estritamente orgânica e apresenta-nos a seguinte hipótese: “[...] el desarrollo es la esfera más importante donde es posible compensar la insuficiencia. Allí donde el desarrollo orgánico resulta imposible, hay infinitas posibilidades para el desarrollo cultural” (Vygotski, 1931/2012b, p. 313). O desafio que Vigotski apresenta-nos é, sem dúvida alguma, também ou especialmente, metodológico: elaborar estratégias de investigação e análises que possibilitem o teste de sua hipótese.

Em continuidade à elaboração do conceito de compensação, Vygotski (1931/2012b, p. 224) propõe que é necessário também investigar o papel da coletividade para o desenvolvimento cultural da criança com deficiência (em alguns instantes ele faz referência direta à criança com atraso mental). Recomendava que, nas escolas, os grupos de crianças deveriam ser formados contendo, por exemplo, crianças com diferentes níveis de deficiência intelectual.

Percebemos que o que Vigotski também está propondo é a não exclusão de crianças com deficiência dos contextos coletivos culturais. A participação em ambientes coletivos situa o sujeito em contato com experiências de trocas sociais que impactam no conjunto de sua vida [orgânica/psicológica], sem que apenas uma dimensão de sua existência [corpo ou mente] seja mobilizada.

Ele nos lança a seguinte advertência: “Es evidente cuán profundamente antipedagógica es la regla según la cual, por conveniencia, seleccionamos colectividades homogéneas de niños con retraso mental.” (Vygotski, 1931/2012c, p. 225). Para Vigotski, privamos a criança de vivenciar contextos de colaboração coletivo e trocas comunicacionais com outras crianças de nível cognitivo superior, impactando negativamente o desenvolvimento de suas funções psicológicas e processos mentais.

Sem dúvida alguma, a proposta de Vigotski é controversa. Aqui, não se produz uma anulação das suas ideias, tampouco se ignora o tempo histórico em que emergiram, as condições políticas e a necessidade de pensar intervenções sociais que alterassem cenários de desigualdade e sofrimento, demandas de promoção de saúde das populações, das intervenções do Estado pós-revolucionário russo e o avanço teórico-metodológico que se desenhava nas ciências, na psicologia e na educação da época.

Hoje, é inegável que práticas inclusivas na educação, frequentemente, pautam-se por retóricas que afirmam a necessidade de não excluir e que delegam ao docente a tarefa de incluir, ensinar, avaliar, promover aprendizagens e cursos de desenvolvimentos que emancipem os sujeitos. Tais discursos nem sempre carregam ou contêm em si recomendações ou orientações claras sobre como devem os docentes atuar frente a uma diversidade de condições desenvolvimentais que

marcam os estudantes e impactam suas famílias. Assim, terminam por responsabilizar docentes como profissionais idealizados em um cenário de contradições e, também, de possibilidades.

A precariedade do trabalho docente tende a acentuar-se quando se romantizam as condições concretas do cotidiano das instituições escolares formais e informais. Este cenário contemporâneo é marcado pelo acesso desigual a recursos financeiros e técnicos no planejamento e na execução de programas pedagógicos voltados ao manejo da diversidade das classes escolares, projetos de intervenção voltados a grupos ou populações específicas e processos de formação docente e de formulação de políticas públicas consequentes.

As mesmas leis que regem o desenvolvimento da criança deficiente conduzem também o desenvolvimento de uma criança sem deficiência (Vygotski, 1931/2012a). Ao defender a unidade das leis que conduzem os processos de desenvolvimentos referidos, Vygotski tampouco nega as singularidades destes mesmos processos. Argumenta que o equívoco reside no fato de que devemos conceber a deficiência enquanto um processo e não como uma coisa, encerrada em si mesma. Devemos analisar os processos de desenvolvimento em curso, focalizando a ação compensatória dos processos de reestruturação e nova ordenação de sua história singular.

Em sua recomendação para o ensino de crianças com deficiência [ainda tendo como referência o retardo mental], Vygotski (1931/2012a, p. 134) orientava verificar não a *insuficiência em si mesma*, a insuficiência enquanto *um objeto*, mas:

[...] la reacción que surge de la personalidad del niño durante el proceso de desarrollo, en respuesta a la dificultad con la que tropieza y que se deriva de esta insuficiencia. Su personalidad se va equilibrando en su conjunto, se va compensando con los procesos de desarrollo del niño.

Tanto o desenvolvimento da linguagem quanto o pensamento lógico contêm suas bases sociais. Suas ideias devem guiar o entendimento de que a entrada da criança no mundo cultural é o momento em que ela se beneficia daquilo que ela encontra simbolicamente no meio em que se insere.

DO OTIMISMO E DA POTÊNCIA DE AÇÃO: MEDIAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

Em certa medida, mesmo concordando com Van der Veer e Valsiner (2014), há um otimismo [exagerado] nas elaborações de Vygotski, quando defende a permanência das crianças com deficiência na escola em contato com outras crianças como condição para seu desenvolvimento integral enquanto sujeito de cultura².

No entanto, aqui, nos distanciamos desta avaliação por defendermos que as propostas vigotskianas devem ser examinadas e postas em teste para verificar seus postulados nas mais variadas situações cotidianas em que se encontrem crianças com deficiência junto aos seus parceiros, em contextos diversos de coletividade e interação. Interessa-nos suas afirmações de que:

[...] el curso del desarrollo de los niños con retraso profundo (retraso mental profundo) requiere la experiencia de la colaboración, el apoyo social de otra persona, que es inicialmente su razón, su voluntad, su actividad. El curso de desarrollo del niño profundamente retrasado pasa por la comunicación y la colaboración a través de otra

² Devemos considerar a variabilidade e as singularidades de condições de desenvolvimento não típico configurando diferentes demandas para o emprego de estratégias de abordagem e ensino que atendam adequadamente as necessidades dos estudantes.

persona. Precisamente por eso, la educación social de los niños con retraso profundo nos muestra las posibilidades que, desde el punto de vista de una educación fisiológica, basada únicamente en la biología, pueden parecer una mera utopía. (Vygotski, 1932/2012c, p. 246).

Neste trecho, o autor defende-se da acusação de sua visão utópica na proposta de educação de crianças com deficiência, e reafirma o princípio de que seu desenvolvimento requisita a participação do outro social em situações de colaboração e comunicação.

Numa primeira perspectiva, num primeiro olhar, a criança seguirá na dependência do outro social, conduzida por ele em vontades, finalidades e objetivos na busca de, por exemplo, realizar algo que lhe seja alheio em consciência. A ação do outro com a criança, atuando neste universo cultural, impulsiona o sujeito rumo a transformações de um psiquismo dependente da biologia como fundamento que organiza seu corpo para processos semióticos de mediação cultural através de objetos, imagens, situações e signos que se impregnam de sentidos.

Nas situações comunicacionais, imaginemos que seu parceiro falará ou indicará que as ações praticadas em colaboração com a criança possuem significação e que estas significações expressam e configuram modos culturalmente dados [pela tradição e transmissão transgeracional] e contextualmente situados [numa comunidade, família, escola]: de utilizar certos objetos; de realizar certas tarefas; de executar ações em suas finalidades; de reagir produzindo novas significações frente às disposições do meio e frente aos efeitos reversos dos seus comportamentos que o meio produz.

A mediação entendida como processo, que se realiza para que a criança opere com signos e instrumentos culturalmente dados e contextualmente situados, exige a participação de um outro sujeito que interligue a criança ao signo, estabelecendo uma relação triádica, conforme compreende Pino (2005, p. 161). Este autor, recuperando a influência hegeliana de Vygotski, demonstra que a criança lendo o mundo como *um dado em si* reconfigura a experiência através da presença e atuação do outro como *um dado para o outro*, até que reconheça que a experiência constitui *um dado para si*. Operar esta passagem capacita a criança a ler os eventos do real e atribuir a eles significado cultural e poder de manejar significações.

Neste encontro, considerando os processos descritos anteriormente, a criança é mobilizada pelos significados das ações do seu parceiro, enquanto outro social. Também se promove a ampliação das possibilidades de leitura do mundo cultural a partir da apresentação, nomeação/identificação e modos de utilização por seu parceiro dos signos e instrumentos culturais. Quando imersa nestas experiências, a criança produz significações e organiza suas vivências.

Aquele que opera inaugurando novos processos semióticos de leitura do mundo e de si transforma-se, constituindo sua personalidade. Preferimos, no entanto, afirmar que estes processos descritos a partir de alguns textos de Vygotski oferecem subsídios para pensarmos o processo de constituição de um sujeito marcado pela deficiência.

Arendt (2007, p. 240) declarava que diante da infância e do dever de exercer uma autoridade, os homens haviam se recusado “[...] a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. Deixada à própria sorte, é fundamental reconhecer que a criança não deve responder por sua vida como se esta contivesse em si um destino que fluiria na certeza da felicidade, da conquista de competências, da progressão acadêmica.

Soares *et al* (2020, p. 93) afirmam que devemos distinguir autoridade docente de competência docente: “a competência envolve a [...] capacidade de conhecer o mundo e ser capaz de transmitir esse conhecimento ao outro, a autoridade constitui-se no processo de aceitação do

papel de responsável por esse mundo e na condução desse novo indivíduo no percurso para a sua compreensão [...]”. A proposição de Vigotski e a afirmação de Arendt são elementos que deveriam nos incomodar ao abandono de teses retóricas que configurem práticas inclusivas como estratégias voluntaristas.

Falsas polarizações produzem polos de argumentação que ora depositam na mera coexistência entre pares no cotidiano das práticas pedagógicas as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, ora responsabilizam docentes e demais profissionais e trabalhadores da educação pela tarefa de ensinar e criar as condições de aprendizagem, dissociadas da (in)existência ou da fragilidade de metodologias consequentes e de políticas públicas de educação efetivas.

PARA CONCLUIR: VIGOTSKI ERA, A UM SÓ TEMPO, UM CIENTISTA E UM PROFESSOR

Estabelecendo um olhar rigoroso e consequente no estudo da obra vigotskiana, encontraremos o papel do professor na intervenção pedagógica, em circunscrever objetos pedagógicos que, sendo manejados no cotidiano da sala de aula, demandem o desenvolvimento de novas e sucessivas cognições pelos estudantes com deficiência.

O adulto atuará orientando e, por vezes, conduzindo a criança rumo a destinos provisórios de leitura e compreensão da realidade: nestes lugares temporários de chegada de todos os sujeitos implicados nas ações de ensinar e aprender, o estudante poderá deparar-se com universos conceituais que foram sendo tecidos na caminhada. O processo de aprendizagem conduzido pelo professor, e vivenciado pela criança, é mobilizado pelas diversas significações presentes nas ações dos adultos [e de crianças mais competentes que ela]. A criança vai significando a sua experiência; vai compreendendo sua ação e os efeitos dela; vai percebendo que seus parceiros interacionais sofrem, são mobilizados pelos efeitos semióticos que não derivam simplesmente dos objetos de aprendizagem, mas das marcas simbólicas que também são produzidas e se inserem nas interações intersubjetivas.

Emprestar a sua consciência à criança deve implicar em não impor um destino a ela, ao demarcar a intencionalidade da intervenção pedagógica, o professor não deixa de reconhecer o sujeito potencial na criança com deficiência. O papel do adulto na relação pedagógica é não deixar à deriva do cotidiano as possibilidades de constituição subjetiva, que só podem ser possíveis com transformações afetivas e sociocognitivas complexas.

O papel diretivo do professor é um elemento central na obra de Vigotski. Advogamos que Vigotski não foi e não é um autor de uma retórica vazia. Vigotski pensava as possibilidades de transformação social sempre a partir do desenvolvimento do saber científico e das formas de intervenção pedagógicas, sustentando o processo de formação de professores.

Como já foi dito por Kozulin (1990), “[...]se considerarmos que os trabalhos de Vygotski vêm sendo redescobertos gradativamente, é claro que não temos de considerá-los um artefato do passado, mas sim, como uma espécie de anteprojeto, que ainda não compreendemos totalmente, do futuro da psicologia”. Assim, podemos considerar que Vigotski produziu não uma teoria acabada, mas um “anteprojeto de pesquisa” sofisticado a ser revisitado, realizado e, podemos dizer, reinterpretado.

Segundo Van Der Veer e Valsiner (2014), possivelmente Vigotski escreveu “Psicologia pedagógica” em 1924 e, naquele momento, ele já era, a um só tempo, um cientista [em formação] preocupado com [políticas de] formação de professores. O Vigotski cientista e professor

encontrava outros professores e ensinava o que se sabia à época, entre outros tópicos concernentes à aprendizagem e ao desenvolvimento, sobre processos psicológicos básicos e complexos, e suas reconfigurações, no que hoje reconhecemos como funções neuropsicológicas, configurando fenômenos que impactavam as atividades de ensino e aprendizagem.

Não devemos nos arriscar a dizer tudo de Vigotski ou construir uma imagem monolítica do seu pensamento e da sua obra.

REFERÊNCIAS

- ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. Tradução: Mauro W. Barbosa. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BEZERRA, Paulo. Prólogo do tradutor. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009.
- KOZULIN, Alex. *La psicología de Vygotski: biografía de unas ideas*. Madrid/España: Alianza, 1990.
- MENEGHETTI, Francis Kanashiro. O que é um ensaio-teórico? *Revista de Administração Contemporânea*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 320-332, abr. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rac/a/4mNCY5D6rmRDPWXtrQQMyGN/?lang=pt#>. Acesso em 12 dez. 2022.
- PINO, Angel. *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez, 2005.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil, repercussões no campo educacional*. 295 folhas. Tese, Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em 07 fev. 2023.
- SOARES, Leonardo Humberto *et al.* A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação [online]*, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 88-109, jan./mar. 2020. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701655>. Acesso em 02 maio 2023.
- VAN DER VEER, René.; VALSINER, Jaan. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola, 2014.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Acerca de los procesos compensatorios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012a.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. Educación de las formas superiores de conducta. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012b.
- VYGOTSKI, Lev Semionovitch. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012c.

*Submetido em junho de 2025
Aprovado em abril de 2026*

Informações do autor

Elton André Silva de Castro

Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE)

E-mail: elton.castro@afogados.ifpe.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1904-6434>

Link Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9812484187214373>