



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL: um resgate aos textos de Vigotski

DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y TEORÍA HISTÓRICO-CULTURAL:
un rescate de los textos de Vygotsky

INTELLECTUAL DISABILITY AND HISTORICAL-CULTURAL THEORY:
a rescue of Vygotsky's texts

Fabrcio Santos Dias de Abreu
Secretaria de Educaao do Distrito Federal – Centro Universitrio Estrio de Braslia
fabra201@gmail.com

Patrcia Lima Martins Pederiva
Universidade de Braslia
pat.pederiva@gmail.com

Resumo: O presente artigo busca analisar o conjunto de textos escritos, entre os anos 20 e 30 do sculo XX, em que L. S. Vigotski (1896-1934) aborda a questao da deficiencia intelectual na tentativa de apontar que o teorico inaugura uma interpretacao a frente do seu tempo historico e que muitas das discussoes engendradas por ele tomaram vigor apenas no sculo XXI com o advento das politicas de inclusao e acessibilidade. O esforço é demonstrar que a totalidade desses escritos aponta para a necessidade de reformulacao de atitudes pedagogicas e terapeuticas que focalizam suas praticas apenas nos processos biologicos ou naquilo que se considera deficitario e passivel de ajustamentos. O entendimento revolucionario encontra-se em afirmar que as leis que regem o desenvolvimento do ser social não fazem distincoes de pessoas, são unicas para todos os individuos, e dependem necessariamente da qualidade dos processos mediacionais que se efetivam no intercambio entre os humanos. Onde outras teorias postulam a defesa de uma educacao reduzida, em conteudos e interacoes, a Teoria Historico-Cultural sustenta que as dificuldades oriundas da deficiencia intelectual podem ser compensadas por meio do pleno desenvolvimento social que se efetiva em um meio inclusivo e colaborativo.

Palavras-chave: Educaao Especial. Deficiencia Intelectual. Psicologia e Educaao.

Resumen: Este articulo busca analizar el conjunto de textos escritos entre los años 20 y 30 del siglo XX, en los que L. S. Vygotsky (1896-1934) aborda el tema de la discapacidad intelectual en un intento de señalar que el teorico inaugura una interpretacion por delante de su tiempo historico y que muchas de las discusiones engendradas por él se hicieron efectivas recién en el siglo XXI con el advenimiento de las politicas de inclusion y accesibilidad. El esfuerzo es demostrar que todos estos escritos apuntan a la necesidad de reformular actitudes pedagogicas y terapeuticas que centren sus practicas solo en los procesos biologicos o en lo que se considera deficiente y sujeto a ajustes. La comprension revolucionaria radica en afirmar que las leyes que rigen el desarrollo del ser social no hacen distinciones entre personas, son unicas para todos los individuos, y dependen necesariamente de la calidad de los procesos mediadores que se dan en el intercambio entre



humanos. Donde otras teorías postulan la defensa de una educación reducida, en contenidos e interacciones, la Teoría Histórico-Cultural sostiene que las dificultades derivadas de la discapacidad intelectual pueden ser compensadas a través del pleno desarrollo social que se produce en un entorno inclusivo y colaborativo.

Palabras clave: Educación especial. Discapacidad intelectual. Psicología y Educación.

Abstract: This article seeks to analyze the set of texts written between the 20s and 30s of the 20th century, in which L. S. Vygotsky (1896-1934) addresses the issue of intellectual disability in an attempt to point out that the theorist inaugurates an interpretation ahead of his historical time and that many of the discussions engendered by it took effect only in the 21st century with the advent of inclusion and accessibility policies. The effort is to demonstrate that all these writings point to the need to reformulate pedagogical and therapeutic attitudes that focus their practices only on biological processes or on what is considered deficient and subject to adjustments. The revolutionary understanding lies in affirming that the laws that govern the development of the social being do not make distinctions between people, they are unique for all individuals, and necessarily depend on the quality of the mediational processes that take place in the exchange between humans. Where other theories postulate the defense of a reduced education, in content and interactions, the Historical-Cultural Theory maintains that the difficulties arising from intellectual disability can be compensated through full social development that takes place in an inclusive and collaborative environment.

Keywords: Special education. Intellectual Disability. Psychology and Education.

Introdução

Ao analisar a historiografia (PESSOTTI, 1984; JANNUZZI, 2012; MAZZOTTA, 2005, DINIZ, 2018) sobre o fenômeno da deficiência intelectual percebe-se a prevalência de métodos diagnósticos e intervenções clínicas e pedagógicas que pouco concorriam para avanços significativos do desenvolvimento das pessoas que possuem essa condição. É possível observar uma tônica na identificação, pela mensuração da inteligência, do déficit cognitivo e não nos processos que o compõem. A narrativa criada pautava-se apenas nos traços tidos como negativos e em postulados que demarcavam as capacidades intelectuais que a pessoa não possuía em comparação às demais. Nesse contexto, a Teoria Histórico-Cultural de L. S. Vigotski¹ (1896-1934) surge nas primeiras décadas do século XX em confronto a essas ideias e evidencia que não é possível assentar uma prática clínica e pedagógica cuja base apoia-se na falta e no pessimismo e, portanto, era necessário fundar perspectivas que analisassem a pessoa com deficiência intelectual em termos positivos e auspiciosos, que mostrasse o que “trabalha não contra nós, mas a nosso favor” (VIGOTSKI, 2018a, p. 04). Somente por esses eixos seria possível determinar a essência, estrutura e dinâmica do desenvolvimento do indivíduo com essa deficiência (ABREU E PEDERIVA, 2021).

Diferente de outras práticas que se utilizam do diagnóstico apenas para rotular sem especificar ações e apontar caminhos de intervenção, a Teoria Histórico-Cultural indica outras vias epistemológicas possíveis para uma educação especial que acredita nas infinitas

¹ É comum encontrar na bibliografia nacional e internacional diversas grafias do nome Vigotski (Vigotski, Vygotsky, Vygotskii, Vygotskji, Vygotski, Vigotsky etc). Adotaremos a grafia Vigotski, por considerarmos, a partir dos estudos de Prestes (2012), a mais adequada na tradução do russo para o português, porém, preservaremos a grafia original das referenciais bibliográficas.



possibilidades de reestruturação psíquica do humano, tal como assentado por Baruch de Spinoza (1632-1677), influência importante nas produções de Vigotski, quando estabelece que “ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo (...) pode e o que não pode fazer” (SPINOZA, 2015, p. 101). Nessa direção, entende-se que os testes de inteligência, tão atrelados ao diagnóstico de deficiência intelectual, oferecem apenas indícios superficiais sobre o desenvolvimento, e não são capazes de sozinhos apontarem a natureza da deficiência, tampouco, interpretá-la em profundidade.

As discussões sobre as problemáticas que envolvem a deficiência intelectual compõem a trajetória de produções de Vigotski e intentamos nesse artigo inventariá-las de maneira contextualizada e crítica. Essa temática revela-se em escritos específicos, como em “Fundamentos do trabalho com crianças mentalmente atrasadas e fisicamente deficientes” (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI, 2019), redigido em 1928, “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2019; VIGOTSKI, 2018a; VYGOTSKI, 1997), taquigrafado a partir de palestra proferida em 1931, e “O problema do atraso mental” (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI, 2019), publicado em 1935. Constitui também esse arsenal alguns informes breves de congressos (“Sobre o problema da duração da infância de crianças mentalmente atrasadas” e “Métodos de estudo de crianças com atraso mental”, ambos de 1928), assim como diversos excertos dos textos defectológicos (VYGOTSKI, 1997; VIGOTSKI, 2019; VIGOTSKI, 2021). Nesse artigo buscamos analisar o conjunto de manuscritos escritos entre os anos 20 e 30 do século XX em que Vigotski aborda a questão da deficiência intelectual na tentativa de apontar que o teórico inaugura uma interpretação a frente do seu tempo histórico e que muitas das discussões engendradas por ele tomaram vigor apenas no século XXI com o advento das políticas de inclusão e acessibilidade. Nosso esforço é demonstrar que a totalidade desses escritos aponta para a necessidade de reformulação de atitudes pedagógicas e terapêuticas que focalizam suas práticas apenas nos processos biológicos ou naquilo que se considera deficitário e passível de ajustamentos. Defendemos, inspirados em Vigotski, que os processos compensatórios e as vias alternativas de desenvolvimento para as pessoas com deficiência intelectual são passíveis à intervenção educativa e só se efetivam em um ambiente social pautado na inclusão, ou seja, em um espaço que produz desenvolvimento.

Desenvolvimento da pessoa com deficiência na Teoria Histórico-Cultural

Para a Teoria Histórico-Cultural a vivência coletiva é condição indispensável para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, tipicamente humanas, no plano ontogenético. Essa lei geral incide sobre todos os humanos, seja com ou sem deficiência, e



estabelece que as funções superiores aparecem em cena duas vezes: “primeiro no social, depois no psicológico, primeiro entre as pessoas como categoria interpsicológica, depois dentro da criança” (VIGOTSKI, 2000, p. 26). Ou seja, primeiro como função do comportamento coletivo e colaborativo no e com o meio e, posteriormente, como função individual, convertida para o interior do sujeito como estrutura da personalidade. Tal enunciado encontra sua base epistêmica nas formulações de Karl Marx (1818-1883), influência essencial nas teorizações de Vigotski, ao estabelecer que “a essência humana não é o abstrato residindo no indivíduo único. Em sua efetividade é o conjunto das relações sociais” (MARX, 1987, p. 162). Vigotski, leva essas questões a sua máxima radicalidade e sentencia que a essência do desenvolvimento cultural consiste em um princípio fundamental: “através dos outros constituímos-nos” (2000, p. 24).

É no processo de transformação dos modos de colaboração em formas individuais de conduta que podemos afirmar que a vivência social é a promotora de uma maneira de funcionamento psicológico qualitativamente nova em que o coletivo é “a fonte, o meio que alimenta o desenvolvimento das funções psicológicas superiores” (VIGOTSKI, 2018a, p. 11) que só os humanos foram capazes de manifestar. As formas coletivas de colaboração precedem as formas individuais de conduta, assim, a capacidade de guiar o próprio comportamento e de controle das ações instintivas, em síntese, os atos volitivos, são aprendidas e internalizados na coletividade. É neste contexto que o indivíduo supera os limites de sua natureza animal no processo de vida social, alterando qualitativamente e radicalmente suas formas de ser, perceber, ser e sentir.

O desenvolvimento mental da criança se efetiva por meio de processos de apropriação da experiência acumulados ao longo da história social da humanidade. O que se conquistou no decurso da história em forma de signos e instrumentos transmite-se de geração em geração por intermédio da mediação (por essência relação entre pessoas) na arena de um mundo humanizado e mediatizado. Destarte, é na coletividade que a criança, toda e qualquer, vai se apropriando de um modo social de conduta, na qual “começa a aplicar a si mesmo, da mesma forma que anteriormente outros fizeram com ela” (VYGOTSKI, 1997, p. 219) ou ainda “eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (VIGOTSKI, 2000, p. 25). Pode-se afirmar que esses processos são essencialmente educacionais, pois “toda educação se reduz, no fim das contas, a estabelecer algumas novas formas de conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 62) ou ainda “a educação significa sempre, em última instância, a mudança da conduta herdada e a inoculação de novas formas de reação”. (VIGOTSKI, 2003, p. 41).



Em seus textos sobre a gênese e estrutura do funcionamento consciente dos humanos Vigotski (VIGOTSKI, 2000; VYGOTSKY, 2012) estabelece que “as leis que regem o desenvolvimento, tanto da criança anormal² como da normal, são fundamentalmente as mesmas” (VYGOTSKI, 1997, p. 213), pois parte-se da tese de que existem leis gerais, únicas em sua essência e princípios, que regem o desenvolvimento de todos os seres humanos, acometidos ou não pela deficiência, tal como apresentado. Na deficiência intelectual, mais uma vez, Vigotski reforça esse enunciado e indica que há “coincidência das leis do desenvolvimento da criança normal e da mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018a, p. 04). Porém, mesmo que se contingenciem, o desenvolvimento das crianças com deficiência adquire uma expressão específica e particular. Para explicar essa premissa, pode-se recorrer a teoria do dique/obstáculo psíquico (ou lei do reservatório psicológico) proposta por psicólogo alemão Theodor Lipps (1851-1914). O autor estabelece que “se um fato psíquico se interrompe ou se inibe, ali onde aparece a interrupção, o retardo ou o obstáculo se produz uma ‘inundação’, ou seja, um aumento da energia psíquica” (VYGOTSKI, 1997, p. 15). Em *Psicologia da Arte* (1999), ao discutir outras questões vinculadas a vivência estética, Vigotski também recorre novamente a Lipps e explica que “se algum movimento psicológico esbarra num obstáculo, a nossa tensão começa a elevar-se justamente onde encontramos o obstáculo” (p. 192). Por essas inspirações, pode-se afirmar que no desenvolvimento humano a dificuldade impulsiona a criação de processos compensatórios e caminhos alternativos em que a deficiência cumpre papel similar ao do dique. O obstáculo faz com que as forças psíquicas se concentrem em determinado ponto criando impulsos para contornar e superar a dificuldade, tal como um rio se esforça para desembocar no mar. Por mais que se mudem os caminhos e as formas, os princípios que regem o processo (do desenvolvimento ou do mover das águas) continuam inalterados. Assim como a expressão bíblica diz que todos os rios correm para o mar, é possível reiterar que o sujeito, devido à necessidade de apropriação ativa ao meio, persevera pela sua existência (não apenas biológica, mas histórico-cultural). Nestes termos, o fenômeno da deficiência é capaz de demonstrar o caráter criador e potente do desenvolvimento humano através dos caminhos alternativos e dos processos compensatórios (ABREU E PEDERIVA, 2021; COSTA, 2018).

² O emprego dos termos defeito, anormalidade, retardo etc., superados na contemporaneidade, são recorrentes nos textos vigotskianos e se vinculam as nomenclaturas científicas utilizadas pelos pesquisadores do início do século XX, Vigotski, apesar de não fazer uma inovação vocabular, revoluciona as discussões sobre a deficiência ao apontar seu estatuto social e ideológico.



A deficiência intelectual nas produções de Vigotski

A Teoria Histórico-Cultural aponta para o entendimento de que o intelecto não é um ente homogêneo e monolítico e, justamente por isso, não se pode afirmar que uma pessoa com deficiência intelectual tenha todas as suas funções psicológicas afetadas ou reduzidas: “o intelecto não representa algo único e integral, mas um conceito geral para os diferentes tipos qualitativos de conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 193). Por mais que se parta do princípio de que o psiquismo se organiza como uma unidade em que funções psicológicas se combinam através de relações interfuncionais, Vigotski (2018a) exorta que “unidade não significa identidade, homogeneidade” (p. 12). Mesmo que as funções componham uma unidade sistêmica, o estudo da deficiência intelectual demonstra que as relações interfuncionais se formam de modo peculiar. O que poderia ser qualificado por outras abordagens como uma manifestação menor e deficitária, aqui é classificado como algo criador e singular. Para dominar questões cotidianas, que à primeira vista podem parecer simples ou naturais, na criança com deficiência intelectual há uma estruturação muito mais criadora e potente, pois percorre itinerários de desenvolvimento incomuns que visam a superação das dificuldades: “o processo de obtenção dos resultados parece ter um caráter criativo. Eu penso que isso é o que há de mais significativo no material sobre o desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” (VIGOTSKI, 2018a, p. 13).

A prática e o estudo fundamentados nessas concepções devem ter como foco a criança que possui a deficiência em sua totalidade. A pessoa deve vir antes do diagnóstico, não interessa aqui a deficiência deslocada das determinações materiais que incidem sobre ela. Nestes termos, a base da investigação necessita ter uma perspectiva sistêmica e integral com foco nas interações com o ambiente, na linha que guia o desenvolvimento, nos processos compensatórios, nas complicações e nos conflitos psicológicos que surgem a partir da deficiência. “Somente conhecendo o aspecto emocional, volitivo e outras facetas da criança, e o tipo geral da sua conduta social (a linha diretriz), podemos abordar corretamente seu defeito mental” (VYGOTSKI, 1997, p. 193). Além disso, o autor institui uma visão interdisciplinar e multiprofissional de avaliação ao apontar que “somente a colaboração de um pedólogo³, um pedagogo e um médico podem assegurar o êxito” (VYGOTSKI, 1997, p. 195).

³ Profissional vinculado a ciência interdisciplinar que dedicava ao estudo do desenvolvimento da criança. Nas palavras de Vigotski (2018b): “seria mais preciso dizer que a pedologia é a ciência do desenvolvimento da criança. O desenvolvimento da criança é o objeto direto e imediato da nossa ciência” (p. 18).



Para que ocorra a apropriação dos meios externos da cultura e do pensamento (linguagem, leitura, escrita, cálculo, etc.) e a conversão das funções psicológicas superiores (atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceitos, livre arbítrio, etc.), não existe outra trilha que não seja a via do desenvolvimento cultural. Na pessoa com deficiência intelectual a problemática encontra-se justamente na dificuldade da apropriação das formas superiores de conduta, que de acordo com Vigotski não se relaciona diretamente a insuficiência orgânica. Os principais obstáculos relacionados à pessoa com deficiência intelectual associam-se ao fato de que algumas funções psicológicas superiores podem não atingir graus de complexificação esperados se comparadas a de seus pares. Vigotski inverte a lógica e estabelece que este fato se explica não por raízes orgânicas, mas pela oferta empobrecida de mediações que culmina com um desenvolvimento cultural incompleto: “o desenvolvimento incompleto deriva de um fato que podemos chamar retirada da criança anormal da coletividade” (VYGOTSKI, 1997, p. 223). Essa questão se mostra salutar, pois através dela podemos entender os impactos do ambiente na formação do psiquismo das pessoas com deficiência intelectual. Coletividades que não impulsionam o desenvolvimento e espaços poucos acolhedores influenciam de forma negativa, pois acentuam a debilidade e criam impedimentos de segunda ordem, de gênese social. Sobre essa questão, Vigotski estabelece que é errôneo pensar nos traços característicos do quadro de deficiência como absoluta e diretamente vinculados ao déficit orgânico (primário), e que existem complicações de segunda ordem que não derivam diretamente deste, mas origina-se no meio social. Assim, do núcleo biológico da deficiência “nascem como síndromes suplementarias da criança anormal, como uma superestrutura complexa do quadro básico do desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1997, p. 221).

A partir de pressupostos do determinismo biológico e de ideologias segregadoras (GOULD, 2003), como o eugenismo, por exemplo, cunhou-se a ideia de que na pessoa com deficiência, por possuir uma peculiaridade orgânica, todo o seu desenvolvimento deveria ser conduzido por vias essencialmente biológicas, afastando qualquer possibilidade de intervenção baseado em princípios sociais e coletivos. Estabelece-se como regra, difícil de transpor ainda na atualidade, que quanto mais acentuada a deficiência intelectual, mais individualizado precisaria ser o processo pedagógico. Em caminho diametralmente oposto, Vigotski postula que o olhar para a deficiência intelectual precisa ser apurado não para a mensuração da inteligência em sentenças pautadas em escalas numéricas, mas para entender as reações que surgem no sujeito a partir das dificuldades que a peculiaridade cognitiva impõe. O foco sai da incapacidade e da escassez e vai na direção de que psiquismo



se reestrutura para compensar e equilibrar a deficiência, importa saber “o lugar que a deficiência ocupa no sistema da personalidade, que tipo de reconstrução ocorre, como a criança enfrenta sua própria deficiência” (VIGOTSKI, 2008, p. 05). Portanto, por essas inspirações há o estabelecimento de novos critérios: para o diagnóstico era imprescindível perceber as capacidades positivas do indivíduo para além da deficiência por vias qualitativas, assim como fazer projeções otimistas sobre o desenvolvimento - “o estudo da criança com atraso mental deve basear-se sobretudo em um teste qualitativo, e não na determinação quantitativa do defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 193).

A deficiência age como um castrador simbólico da nutrição com o meio que impede a criança de vivenciar no momento adequado⁴ relações que potencializem a emergência das funções psicológicas superiores. No atual contexto histórico há uma precarização do seu desenvolvimento, foi-lhe ofertada pouco devido às ínfimas expectativas da sua evolução e por seus caminhos de desenvolvimento serem peculiares e de difícil decifração, há dificuldades e baixos investimentos para conectá-la ao meio. Em consequência, “seu atraso se acumula, acumulam-se propriedades negativas e complicações adicionais” (VIGOTSKI, 2018a, p. 15). Na avaliação do autor esses embaraços são de ordem secundárias, pois “o desenvolvimento incompleto das funções superiores é uma superestrutura secundária sobre o defeito” (VYGOTSKI, 1997, p. 223).

Vigotski reconhece, em especial nos textos escritos na década de 30 do século XX, que a problemática da deficiência intelectual encontra-se, principalmente, no desenvolvimento da atenção voluntária e do pensamento abstrato. Expõe que a educação, até então, só foi capaz de criar técnicas artificiais adaptadas para as deficiências que incidem sobre os meios externos da conduta (como a língua de sinais – da ordem da linguagem; e o braile, vinculado à escrita). O autor indica que o grande desafio pedagógico para potencializar o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual encontra-se em “criar, para o desenvolvimento das suas funções superiores de atenção e pensamento, algo similar ao alfabeto braile para o cego ou a datilologia para a criança muda” (VYGOTSKI, 1997, p. 188; VYGOTSK, 2012a, p. 313). Tal fato só é possível por meio de ações pedagógicas que tenham como foco o desenvolvimento cultural, pois “onde resulta impossível um desenvolvimento orgânico ulterior, se abre ilimitadamente o caminho do desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 187). Por essas premissas Vigotski defende que o foco principal dos processos de desenvolvimento do indivíduo com deficiência necessita estar no campo das funções psicológicas superiores,

4 No desenvolvimento humano existe, nas palavras de Vigotski (2020a), prazos ótimos para a instrução, que são períodos em que a aprendizagem incide de forma mais propícia sobre o desenvolvimento mental.



pois “as maiores possibilidades de desenvolvimento da criança anormal se encontram mais no campo das funções superiores, do que na área das inferiores” (VIGOTSKI, 1997, p. 221).

Ainda é comum na contemporaneidade que a metodologia pedagógica destinada à educação de pessoas com deficiência intelectual, fortemente influenciada pelo discurso médico-terapêutico, organizem suas práticas a partir de treinamentos sensoriais-motores, com foco nas funções elementares, que pouco concorrem para a complexificação das funções psicológicas superiores. Por esse tipo de orientação voltado para o aprimoramento dos processos orgânicos, atrela-se a ideia de que o ensino deve ter como base o desenvolvimento já produzido, não deve orientar-se para o futuro, mas estar fincado no presente. Nesses termos criou-se como dogma, por exemplo, que a criança com deficiência intelectual é inapta para o desenvolvimento do pensamento abstrato. Não rejeitamos que possam existir dificuldades dessa ordem, mas ao ofertar a criança apenas metodologias com base no pensamento concreto/visual estamos negando-lhe o acesso ao simbólico e as mediações semióticas – esferas importantíssimas para o desenvolvimento do ser social. Um ensino limitado “não só não ajuda a criança a superar uma incapacidade natural, mas na realidade consolida tal incapacidade, dado que ao insistir sobre o pensamento visual elimina os germes do pensamento abstrato nessas crianças” (VIGOTSKII, 2012, p. 113).

Essas propostas educacionais seguem pela linha de menor resistência e, ao invés de superar a deficiência, acomodam os métodos pedagógicos a ela: “é precisamente devido ao fato de que a criança atrasada tem dificuldade em chegar no pensamento abstrato que a escola deve desenvolver essa capacidade de todas as maneiras possíveis” (VIGOTSKI, 2018a, p. 21). Assentada nessas narrativas, estabeleceu-se que a criança com deficiência intelectual deveria ser educada a partir da própria deficiência e que as funções superiores são de difícil acesso, restando a elas unicamente processos educativos com foco no aperfeiçoamento e no avanço dos processos biológicos: “à criança com atraso mental não se ensinava a pensar, mas a diferenciar cheiros, cores, sons etc.” (VYGOTSKI, 1997, p. 222). Aqui não nega a importância da educação dos sentidos, mas a crítica se efetiva quando essa é um fim em si mesmo. Naquele modelo, a educação se reduz a um processo automatizado semelhante ao adestramento, e que em nada concorre para a formação do ser social e para a complexificação do psiquismo: “tratam de passar do processo de formação do homem ao adestramento de um semianimal” (VYGOTSKI, 1997, p. 244). Em sendas histórico-culturais a educação dessas crianças assume outros contornos em que as ações pedagógicas devem “ensinar à criança mentalmente atrasada não só a tocar, cheirar, ouvir



e ver, mas a se servir dos seus cinco sentidos, a dominá-los, a empregá-los racionalmente segundo seus propósitos” (VYGOTSKI, 1997, p. 243).

Vigotski (2018a) estabelece justamente o contrário do apregoado por métodos pedagógicos pautados em bases puramente biológicas. O autor defende que as funções psicológicas superiores são as mais suscetíveis à educação por serem mais maleáveis, e assinala que a educação de crianças com deficiência intelectual deve impulsionar as “funções superiores na direção da sua máxima educabilidade” (VIGOTSKI, 2018a, p. 19), e ter como princípio a “utilização máxima de todas as suas possibilidades” (VIGOTSKI, 2018a, p. 18). É na esfera das funções superiores, portanto, que se “admite em maior medida a nivelação e atenuação das consequências do defeito e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educativa” (VYGOTSKI, 1997, p. 222) e “é o lugar para onde devem estar orientados todos os esforços da educação” (VYGOTSKI, 1997, p. 222). Indica, ainda, que crianças com deficiência intelectual devem ser inseridas na educação regular obrigatória e na educação politécnica. Esse modelo educacional, de acordo com o autor (VIGOTSKI, 2018a), tinha por objetivo o ensino dos fenômenos que compõem a vida em seus aspectos naturais, societários e laborais, com metodologias capazes de desenvolver nas crianças com deficiência intelectual uma visão científica do mundo por meio de relações conscientes com a vida, presente e futura. A educação especial, nesses termos, não se adapta à deficiência, mas se coloca a frente dela, pois toma como princípio educativo básico uma perspectiva de futuro: a de que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VIGOTSKII, 2012, p. 114). Trata-se, portanto, de uma educação social que busca inserir a criança com deficiência em ambientes coletivos heterógenos e ricos em mediações proporcionamos a ela uma “fonte viva de desenvolvimento e se eleva a um nível superior no processo da atividade coletiva e a colaboração” (VYGOTSKI, 1997, p. 225).

Outro ponto importante que Vigotski destaca nas suas teorizações sobre deficiência intelectual diz respeito à sexualidade. Suas posições sobre essa questão se relacionam, principalmente, a divisão escolar por gêneros, comum na Europa de sua época. Para o autor separar os alunos a partir dessa marcação é uma ação pedagógica infundada e se pergunta: “Onde o menino desenvolverá relações humanas vitais com meninas se não na escola?” (VYGOTSKI, 1997, p. 69) e defende “uma educação social corretamente organizada na escola auxiliar pressupõe o ensino conjunto de meninos e meninas” (Ibidem, p. 93). Nessa linha, estabelece que a educação em sexualidades precisa ser ofertada no contexto do ensino especial misto a fim de dirimir comportamentos considerados inadequados, pois “toda a anormalidade que surge do seu comportamento sexual tem um caráter secundário”



(VYGOTSKI, 1997, p. 93). Essa posição é interessante pois demonstra que as problemáticas relacionadas a sexualidade da pessoa com deficiência intelectual não estão vinculadas diretamente às questões orgânicas, mas são de ordem secundária, ou seja, produzidas nas relações sociais.

O afastamento de Adler: compensação e deficiência intelectual

Na Teoria Histórico-Cultural o conceito de compensação é fundamental nas discussões que envolvem o desenvolvimento de pessoas com deficiência. Parte-se da premissa de que para que se forme a personalidade é necessário que o sujeito logre por uma existência social, ou seja, que “ocupe uma posição determinada em relação à lógica imanente da sociedade humana (VIGOTSKI, 2021, p. 62). Porém, nos casos de deficiência esse acesso qualificado ao meio é dificultado devido as ideologias historicamente construídas que colocam o desenvolvimento atípico enquanto uma expressão de vida menor. Da exclusão, inadaptação e do enfrentamento das barreiras de acesso surgem, portanto, mecanismos compensatórios que impulsionam o desenvolvimento em busca de uma “reestruturação radical da personalidade e a induz a novas forças psíquicas (VIGOTSKI, 2021, p. 72). Vigotski (2006) estabelece que os processos compensatórios se materializa a partir de três momentos: 1) inadaptação da criança ao meio (seja pela deficiência ou por qualquer outro desafio) que acaba por gerar obstáculos ao desenvolvimento; 2) os empecilhos geram estímulos para o desenvolvimento compensatório, “tornam-se seu alvo e orientam todo o processo” (p. 285) e, por fim, 3) os entraves incitam forças que elevam e compelem “as funções ao aperfeiçoamento, permitindo a superação destes obstáculos, ou seja, a adaptação” (p. 285).

A base teórica para a composição das teses iniciais de Vigotski referentes a compensação são retiradas Psicologia Individual do psiquiatra austríaco Alfred Adler (1870-1937). Para Vigotski a Psicologia Individual de Adler pensa 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”⁵ (VYGOTSKI, 1997, p. 44). É dele também, na defesa de Vigotski, a introdução da perspectiva de futuro na psicologia: “ele nos liberta do poder das teo-

5 Existe uma diferença entre compensação e supercompensação. Essa se materializa quando a deficiência é compensada para além 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).



rias conservadoras, voltadas para o passado”⁶ (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”⁷ (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, 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). A compensação, em bases vigotskianas, 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). 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” (VIGOTSKI, 2006, p. 55).

Outro ponto importante percebido nas discussões que Vigotski faz sobre deficiência intelectual diz respeito aos processos compensatórios. É apresentado mais um elemento de afastamento de Vigotski da Psicologia Individual de Alfred Adler. Para essa teoria, a fonte para o surgimento da compensação encontra-se na tomada de consciência da pessoa sobre a deficiência que possui. Essa ação faz com que o sentimento de inferioridade seja significado e se transforme em impulsos para superá-lo: “os sentimentos de degradação e desestímulo, de incerteza e de inferioridade sempre dão lugar a um desejo de alcançar níveis mais altos com o fim de obter compensação e integridade” (ADLER, p. 30, 1960). Nessas palavras, o substrato da compensação é a reação subjetiva e consciente da pessoa frente às situações engendradas pela deficiência que movem o seu desejo de derrotá-la. Porém, para a abordagem adleriana, o “sempre” cede lugar a exceção ao apontar que esse processo não ocorre nas pessoas com deficiência intelectual, pois, por possuírem, em sua

⁶ Adler, inicialmente, se vincula a psicanálise, sendo parceiro de Freud. Para Vigotski (1997) o distanciamento de ambos se deu por questões políticas, já que aquele era socialdemocrata e esse se vinculava ao sistema social dominante. Vigotski estabelece uma das principais diferenças entre ambos que diz respeito a perspectiva de futuro em psicologia: “Na realidade, para Freud, o homem está preso ao seu passado assim como o prisioneiro a seus grilhões” (VIGOTSKI, 2006, p. 287).

⁷ 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.



avaliação, pouca criticidade e parca capacidade cognitiva, elas não seriam capazes de perceberem e sentirem a sua deficiência: “a criança mentalmente atrasada está satisfeita consigo mesma, não nota a própria deficiência e, conseqüentemente, está privada daquela dolorosa experiência de sentimento de inferioridade que se encontra na base da formação dos processos compensatórios” (VIGOTSKI, 2018a, p. 07).

O imbróglio estava em, ao se afastar de Adler, definir como a compensação ocorre em casos particulares do desenvolvimento cognitivo em que o sujeito pode apresentar dificuldades em ter uma compreensão crítica de si e dos processos que o rodeiam. Em resposta a essa questão, Vigotski (2018a) estabelece que a fonte para a emergência dos processos compensatórios são as dificuldades objetivas que surgem nos embates cotidianos que tem como palco o mundo social. A pessoa mobiliza-se psicologicamente para contornar e superar as adversidades, esse ato impulsiona a criação de caminhos indiretos, ou seja, “de uma série de formações que originalmente não estão dadas em seu desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2018a, p. 07). Se em Adler a compensação estava imersa no subjetivismo e relacionada às características individuais, ao funcionamento cognitivo do sujeito e a ímpetus internos que surgem de modo quase que inatos, em Vigotski o foco encontra-se na coletividade, pois são nas interações semióticas com o meio que se criam situações que impulsionam a compensação. Assim, os processos compensatórios encontram seu estímulo na vida social, arena simbólica por excelência, sendo que na “coletividade de seu comportamento que ela encontra material para a construção das funções internas surgidas no processo de desenvolvimento compensatório (VIGOTSKI, 2018a, p. 08).

Vigotski atualiza o conceito de compensação, inicialmente apropriado de Alfred Adler, e aponta que é justamente nas situações desafiadoras (companheira frequente ao longo do desenvolvimento psíquico de todos os sujeitos), naquelas em que as necessidades de adaptação colocadas pelo meio excedem as possibilidades objetivas, que emerge o raciocínio. São nesses acontecimentos que o indivíduo empreende forças para, por caminhos alternativos, planejar e guiar o próprio comportamento para lograr êxito na atividade que o desafia (VIGOTSKI, 2011). Assim “aparece a necessidade do pensamento e da função psicológica do intelecto, é precisamente a adaptação às novas circunstâncias, às condições de mudança, ou seja, a superação das dificuldades” (VYGOTSKI, 1997, p. 217). Mais uma vez vale lembrar a centralidade da necessidade como princípio que impulsiona o desenvolvimento do ser humano, essas “originadas pela sua necessidade de se adaptar ao meio circundante e, em primeiro lugar, ao meio social” (VYGOTSKI, 2012b, p. 19).



Vigotski (2018a) em trabalho de 1931 intitulado “Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada” inclui em rápida discussão sobre o afeto e o inclui como elemento mobilizador da compensação, como uma propulsão para que as dificuldades sejam superadas e ocorra a formação dos caminhos alternativos. O interesse pela temática dos afetos parece surgir na fase final da vida de Vigotski, pois essas discussões aparecem com maior ênfase em textos da década de 1930, como em “Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico” (VIGOTSKY, 2004), escrito entre 1931 e 1933, e em “Base biológica do afeto” (VIGOTSKI, 2020b), de 1930. O autor, em “El problema del retraso mental” (VYGOTSKY, 1997) de 1935, busca aprofundar o que renunciou em 1931 ao interseccionar a deficiência intelectual as discussões sobre o afeto. Nesse, há um alargamento da compreensão da temática ao estabelecer que, partir apenas da debilidade intelectual como fonte fundamental de entendimento do problema da deficiência intelectual era incorrer em um erro, como faziam as teorias de então. O caminho para a superação estava em entender a natureza dessa questão a partir das relações interfuncionais entre afeto e intelecto, e se colocava como esfinge teórica “a relação entre um e outro, o nexo e a dependência entre os defeitos afetivos e intelectuais entre as crianças atrasadas” (VYGOTSKI, 1997, p. 252). Na nossa avaliação o texto de 1935 consolida questões importantes como a defesa da unidade afeto-intelecto – “tudo reside no fato de que o pensamento e o afeto representam partes de um todo único – a consciência humana” (VYGOTSKI, 1997, p. 268) –, e da marcação de que o psiquismo se organiza a partir de nexos e relações interfuncionais entre as funções psicológicas superiores. Porém, acerca da deficiência intelectual, percebe-se uma discussão inconclusa, pautada em uma apurada análise crítica da literatura, principalmente do intelectualismo, voluntarismo e da teoria do psicólogo alemão Kurt Lewin (1890-1947). O mesmo percebe-se em “Teoría de las emociones”, em que o autor envereda na desconstrução da base filosófica cartesiana, e em demonstrar as lacunas na teoria sobre a origem e a natureza das emoções proposta pelo fisiologista Carl Lange (1834-1900) e o psicólogo William James (1842-1910). Concorda-se aqui com Toassa (2009, 2012) e com Machado, Facci e Barroco (2011) de que projeto vigotskiano sobre as emoções aponta embrionariamente algumas concepções importantes, mas não chega a fundar, sobre as bases que desejava, uma nova doutrina, possivelmente pelo fato de ter sido interceptado pela morte poucos anos depois da escrita destes dois trabalhos.



Conclusões

As defesas vigotskianas sinalizadas ao longo deste texto apontam para objetivos que inspiram novas formas de se conceber a educação especial, por itinerários muito mais otimistas e coerentes aos princípios comunistas de máximo desenvolvimento do humano. Porém, ainda é comum que, inspirado por critérios pessimistas, recaia sobre as crianças com deficiência intelectual metodologias de ensino baseadas em diminuição de exigências, restrição e redução dos conteúdos e imposições de limites que tolhem o pleno desenvolvimento. A educação desse público, na sua maioria, se organiza a partir de “tendências minimalistas, a inclinação a reduzir ao mínimo possível os objetivos educativos” (VYGOTSKI, 1997, p. 241). O autor estabelece que é necessário ter otimismo pedagógico em relação às pessoas com deficiência intelectual, pois a educação tem a função (dentre outras) de criar técnicas artificiais-culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados a sua peculiaridade psicofisiológica. É interessante perceber em um prólogo escrito por Vigotski em 1932, para o livro de Ekaterina Grachova (1866-1934), o quanto ele maximiza a importância e a necessidade da educação para esse público: “quando foi dito que um idiota, privado de educação, perde suas possibilidades e por isso sofre não menos, mas mais que uma criança normal” (VYGOTSKI, 1997, p. 241). No Ocidente, à época, a defesa se pautava em que deficiência intelectual e educação eram conceitos incompatíveis, ou seja, o debate ligava-se na não educabilidade e no confinamento em manicômios com estratégia eugênica de expurgar grupos considerados abomináveis. Vigotski, em contrafluxo a essas ideias, defende que uma educação “adequada, especialmente organizada e racional” (VYGOTSKI, 1997, p. 241) é a única via possível para que se oportunize diversas experiências a fim de que o desenvolvimento se alargue e efetive. Assim, “a educação é mais necessária para a criança atrasada que para a normal – esta é a ideia fundamental de toda a pedagogia contemporânea” (VYGOTSKI, 1997, 241).

Por essas inspirações Vigotski estabelece que se deve abandonar a ideia de que o desenvolvimento se efetiva “de modo uniforme e gradual, de maneira que cada ano a criança avance e se eleve com o mesmo ritmo” (VYGOTSKI, 1997, p. 242). Nesses termos a escolarização da criança com deficiência intelectual não deve ter como foco a transposição do modelo educacional daquelas sem deficiência, mas se basear em princípios que vão ao encontro das necessidades efetivas de sua vida e que, portanto, enseje ao desenvolvimento. Vale pontuar que, apesar de a Teoria Histórico-Cultural partir de alguns marcadores do desenvolvimento (VIGOTSKI, 2008, VIGOTSKI, 2021), esses não são fixos ou mecânicos, e nem sempre seu ritmo coincide com os padrões cronológicos estabelecidos pelo atual modelo seriado de edu-



cação. Por mais que Vigotski defenda que a criança, cujo desenvolvimento é atravessado pela deficiência, não seja um sujeito menos desenvolvido, mas desenvolvido de outro modo, em nenhum momento estipula que seu desenvolvimento seja narrado em comparativo à criança sem deficiência. Essas ideias ficam evidentes quando o autor (VIGOTSKI, 2018b) aponta como uma das especificidades do método pedológico é o seu caráter genético comparativo, que estuda as especificidades do desenvolvimento da criança em diversas etapas etárias e as compara entre si. O interesse volta-se em entender o caminho percorrido e o que manifestou de inédito de uma etapa a outra da trajetória: “comparando o que surgiu de novo e o que desapareceu de velho, já obtenho um quadro inteiro de desenvolvimento” (p. 54). Aqui se coloca outra determinante crucial da Teoria Histórico-Cultural: a de que o desenvolvimento se relaciona ao surgimento de novas estruturas. “Se, diante de nós, temos um processo no decorrer do qual não surge nenhuma nova qualidade, nenhuma nova particularidade, nenhuma nova formação, então, é claro, não podemos falar em desenvolvimento” (p. 33).

A grande defesa trazida por Vigotski para a compreensão da pessoa com deficiência intelectual está em entender que, para ocorrer o desenvolvimento é necessário oportunizar a esses sujeitos uma vivência coletiva ampla por meio da educação social e colaborativa. “O curso do desenvolvimento da criança com atraso profundo passa através da colaboração, da ajuda social de outra pessoa, que inicialmente é sua razão, sua vontade, sua atividade” (VYGOTSKI, 1997, p. 246). Assentado nessas premissas que a educação influencia a emergência na criança com deficiência intelectual, novas formações psicológicas por meio da apropriação da cultura “a educação faz do idiota um homem. Com ajuda da educação, a criança profundamente atrasada cumpre o processo de formação do homem” (VYGOTSKI, 1997, p. 243). A grande novidade dessas alegações não está em estabelecer novos postulados específicos para a deficiência intelectual, muito pelo contrário, pois aqui encontra-se ratificado as bases teóricas gerais da Teoria Histórico-Cultural. O entendimento revolucionário encontra-se em afirmar que as leis que regem o desenvolvimento do ser social não fazem distinções de pessoas, são únicas para todos os indivíduos, e dependem necessariamente dos processos mediacionais que se efetivam no intercâmbio colaborativo entre os humanos. Onde outras teorias postulam a defesa de uma educação reduzida, em conteúdos e interações, aqui se sustenta que as dificuldades oriundas da deficiência podem ser suprimidas por meio do pleno desenvolvimento social em que a educação assume centralidade: “o que é impossível para um, é possível para dois (...) o que é impossível no plano do desenvolvimento individual, se torna possível no plano de desenvolvimento social” (VYGOTSKI, 1997, p. 247).



Referências

- ABREU, Fabrício Santos de; Pederiva, Patrícia Lima Martins. O desenvolvimento da pessoa com deficiência na teoria histórico-cultural: Caminhos indiretos e compensação. **Educação Por Escrito**, 12(1), 2021.
- ADLER, Alfred. **La educación de los niños**. Buenos Aires: Editorial Losada, 1960.
- COSTA, Marina Teixeira Mendes. **A unidade corpo-mente nas atividades criadoras de brincar, narrar e desenhar das crianças cegas ou com baixa visão**. Tese de Doutorado. Universidade de Brasília, Distrito Federal, 2018.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2018. GOULD, Stephen Jay. **A falsa medida do homem**. São Paulo: Martins Fontes; 2003.
- JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2012.
- MACHADO, Letícia Vier; FACCI, Marilda. Gonçalves.; BARROCO, Sônia. Mari. Shima. Teoria das emoções em Vigotski. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 647-657, Dez. 2011.
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. In: Marx, Karl. **Manuscritos econômicos filosóficos e outros textos escolhidos** (p.161-163). São Paulo: Nova cultura. 1987.
- MAZZOTTA, Marcos. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.
- PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SPINOZA, Baruch. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- TOASSA, Gisele. Vigotski contra James-Lange: crítica para uma teoria histórico-cultural das emoções. **Psicologia USP (Impresso)**, v. 23, p. 91-110, 2012.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21-44, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. **Linhas Críticas**, v. 12, n. 23, p. 279-291, julho-dez, 2006.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. 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. **Acerca dos processos compensatórios no desenvolvimento da criança mentalmente atrasada**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 44, 2018a.

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

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo Cinco – Fundamentos de Defectologia**. Paraná: Edunioeste, 2019.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Instrução e desenvolvimento na idade pré-escolar. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 144-160, maio, 2020a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Base biológica do afeto. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, v. 7, n. 2, p. 161-164, maio, 2020b.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKII, Lev Semionovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, Lev Semionovitch.; LURIA, Alexander; LEONTIEV, Alexis. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone (pp. 103-117). 2012.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas V – Fundamentos de defectologia**. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKY, Lev Semionovitch. **Teoría de las emociones: estudio histórico-psicológico**. Madrid: Ediciones Akal, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas III – Problemas del desarrollo de la psique**. Madrid: Machado Libros, 2012.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Vygotsky's Notebooks: A Selection**. Singapore: Springer, 2018.

Recebido em: 17/10/2022

Aceito em: 18/05/2023