

## **A RETOMADA DA DEFECTOLOGIA NA COMPREENSÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKI**

Adriane Cenci – UFPel

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

A obra Fundamentos de Defectologia é uma coletânea de textos, escritos por Vygotski, abordando questões acerca da deficiência. Embora ele seja um autor reconhecido e amplamente estudado, a Defectologia é pouco abordada. O objetivo deste trabalho é resgatar a obra, relacionando-a com outros escritos do autor, entendendo o potencial que ela tem para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural. A retomada da Defectologia a partir dos constructos teóricos centrais na obra de Vygotski possibilitou reconhecer nela: 1) alguns constructos já maduros: importância do social na formação da mente, mediação, internalização e funções psicológicas superiores; 2) outros que já eram mencionados, mas ainda careciam de amadurecimento: relação entre pensamento e linguagem e entre aprendizagem e desenvolvimento; e 3) outros que estavam em semente ou gérmen, podendo ser apreendidos em ideias aqui e acolá, mas não explicitados: zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos, conceitos cotidianos e científicos. A releitura da obra enriquecida pela relação com esses constructos confere a ela a devida importância no rol das produções de Vygotski.

**Palavras-chave:** Defectologia; Teoria Histórico-Cultural; deficiência.

## **A RETOMADA DA DEFECTOLOGIA NA COMPREENSÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKI**

A obra Fundamentos de Defectologia (VYGOTSKI, 1997) é uma coletânea de textos tratando de assuntos diversos acerca do ensino, do desenvolvimento e das características de pessoas com deficiência, no contexto da União Soviética<sup>1</sup>. A defectologia vygotiskiana caracteriza-se pela busca de um entendimento qualitativo da

---

<sup>1</sup> A defectologia é uma área de estudo bastante popular no fim do século XIX e início do século XX, no contexto da Rússia/ União Soviética. As investigações de Vygotski sobre a educação e o desenvolvimento da pessoa com deficiência são considerados referências para a constituição da defectologia na União Soviética (BARROCO, 2007).

deficiência (VYGOTSKI, 1929/1997<sup>2</sup>), compreendendo o “funcionamento” das pessoas com deficiência, isto é, como se constitui o seu pensamento, como interagem com o meio, de que modo enfrentam as dificuldades, que alternativas buscam.

Embora Vygotski seja um autor reconhecido e amplamente estudado, sua obra intitulada Fundamentos de Defectologia é pouco abordada. Uma análise das pesquisas que fazem referência ao autor indica ênfase nos escritos “Pensamento e Linguagem” e “Formação Social da Mente”<sup>3</sup>. Até mesmo as discussões voltadas à educação especial acabam deixando de lado os estudos incluídos na Defectologia.

Diferentes levantamentos poderiam ser apresentados para sustentar esta ideia. Contudo, dado o espaço disponível para este artigo, fez-se a opção de discutir as obras de Vygotski citadas nos textos publicados nas Reuniões Anuais da ANPEd nos GTs 15 e 20, respectivamente, GT de Psicologia da Educação e GT de Educação Especial<sup>4</sup>, disponíveis online – ou seja, os publicados entre os anos de 2000 e 2013, da 23<sup>a</sup> a 36<sup>a</sup> Reunião.

No GT 20, no período, foram publicados 72 artigos com alguma referência a Vygotski. Desse montante, em apenas 3 deles a obra Fundamentos de Defectologia é citada. No GT 15, foram encontrados 48 artigos fazendo referência à Vygotski. Em 29 deles essa obra é referida.

No GT 20, a menção à Defectologia é rara – a omissão da obra pode ter sido fruto dos objetos de análise dos trabalhos, nos quais a educação especial não é foco. Já os objetos dos trabalhos encontrados no GT 15, pelo contrário, são supostamente ligados à educação especial – daí a maior frequência das referências à Defectologia.

Um olhar superficial poderia indicar que a Defectologia vindo sendo tomada como referência importante no GT 15. Contudo, a leitura dos artigos revela que a obra, predominantemente, é mencionada de maneira esporádica, sem utilizar seus conceitos

---

<sup>2</sup> A data de escrita dos textos por Vygotski é elemento importante, assim, essa informação é apresentada da seguinte forma: o primeiro ano que aparece é o ano de escrita do texto; se houver outra data antes da barra, esta pontua que o ano de escrita e de publicação diferem (o primeiro sendo o da escrita e o segundo da publicação); o último é o ano de publicação da edição que está sendo utilizada neste texto. Ao constar apenas uma data, refere-se também ao ano de publicação da edição utilizada – tal apresentação quer dizer que a ideia aparece em vários dos textos daquele volume das Obras Escogidas.

<sup>3</sup> Como indica a pesquisa de Freitas (2004), nos últimos anos, tem-se visto a ampliação das obras estudadas, mas ainda predominam esses dois livros.

<sup>4</sup> A escolha dos GTs 15 e 20 justifica-se por serem espaços em que as discussões acerca da deficiência e das ideias de Vygotski costumam ter destaque.

como ferramentas para alguma análise<sup>5</sup>. Em apenas 6 trabalhos observou-se que a obra serviu para construir argumentações consistentes – os conceitos nela propostos sendo usados como ferramentas para compreender o problema em questão no trabalho. Em 3 desses, é utilizada em momentos específicos da escrita<sup>6</sup> e, noutros 3 trabalhos, consta como referência importante ao longo de toda argumentação<sup>7</sup>. Parece que se faz referência à obra mais para dar credibilidade às ideias a partir de um autor já reconhecido, do que para analisá-la criticamente, realizando uma apropriação dos conceitos que seja relevante para a compreensão do problema, da situação que se investiga.

O envolvimento de Vygotski com a área da defectologia aparece no início de suas pesquisas, provavelmente, quando ainda vivia em Gomel, trabalhando como professor, mas ganha maior relevância depois que ele se muda para Moscou, em 1924, onde irá coordenar o Instituto Experimental de Defectologia. (KOZULIN, GINDIS, 2007; VAN DER VEER, VALSINER, 2009).

Apesar de Vygotski pesquisar diretamente a defectologia, não há registros clínicos e descritivos de suas investigações. Os escritos de que se dispõe são predominantemente de natureza geral e teórica. Muitas das críticas recebidas apontam essa “falha”. No entanto, o pouco tempo que ele sabia ter para pesquisar faz com seus textos tenham como característica esse aparente “descuido” com descrições mais detalhadas, com referências melhor organizadas e com argumentos mais cuidadosamente elaborados (VAN DER VEER, VALSINER, 2009). Para além das críticas, porém, o leitor atento pode perceber, nos escritos da Defectologia, a construção teórica que viria a caracterizar o desenvolvimento da perspectiva histórico-cultural.

No estudo da obra de Vygotski percebem-se diferentes focos de interesse e modos de compreensão, ao longo da produtiva década de 1924 a 1934. Apesar de não

---

<sup>5</sup> São 23 os textos em que a Defectologia aparece “esvaziada”. Explicando melhor esse número: em 6 textos, só se faz referência à obra, sem agregar qualquer ideia dela à escrita; noutros 11, ela é mencionada dentro de um contexto, mas de modo bastante genérico; por fim, nos 4 textos restantes, até aparece citação da obra, mas de modo superficial, não sendo ela usada substancialmente, nas análises realizadas.

<sup>6</sup> “Jovens e adultos com deficiência mental: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades” (MAFFEZOL, GOÉS, 2004); “O desenvolvimento de projetos pedagógicos em ambiente computacional e telemático com alunos com paralisia cerebral” (GALVÃO FILHO, 2005); “A inclusão escolar no espaço do recreio” (PINTO, 2008).

<sup>7</sup> “Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial” (ANACHE, 2001); “O ensino da língua espanhola na educação especial: aprendizagem e formação docente” (BECK, 2008); “(In) Apropriações das práticas pedagógicas na educação de alunos com necessidades educacionais especiais” (FREITAS, MONTEIRO, 2010).

existir consenso sobre a periodização e as fases, ou até mesmo acerca da pertinência dessa organização, no geral, consideram-se que ela é composta por três períodos, com ênfases distintas (MINICK, 2002; VAN DER VEER, VALSINER, 2009), mas que conservam encadeamento: 1º) de 1924 a 1928, tendo por unidade analítica o “ato instrumental”, com destaque para os conceitos de mediação (por signos e ferramentas) e de funções psicológicas superiores; 2º) de 1928 a 1932, com foco voltado para o “sistema psicológico”, explorando as relações entre as funções superiores e ampliando o entendimento acerca da relação entre linguagem e pensamento, com destaque para o significado das palavras; e 3º) nos anos de 1933 e 1934, em que muda o princípio explanatório, tentando explicar o desenvolvimento a partir dos sistemas sociais de interação e ação em que o indivíduo participa e apresentando seus conceitos mais conhecidos: unidade de pensamento e palavra, relação entre conceitos cotidianos e científicos, zona de desenvolvimento proximal. Os textos da Defectologia são majoritariamente pertencentes às duas fases iniciais da produção do autor, tendo sido produzidos, predominantemente, de 1924 a 1931. É possível enxergar como estes mudam conforme a etapa na qual se localizam.

Tendo localizado a produção de Vygotski sobre a defectologia no conjunto de sua obra, considera-se importante, aqui, já apresentar duas construções teóricas fundamentais para acompanhar as ideais relacionadas a essa temática – embora essas também se tenham transformado ao longo do tempo. São elas: a diferenciação entre deficiência primária e deficiência secundária e o conceito de compensação social.

De modo pontual, pode-se dizer que a **deficiência primária** é aquela ligada à causa orgânica e a **deficiência secundária** é aquela que aparece como consequência social da deficiência primária (VYGOTSKI, 1997). A deficiência primária é ligada à condição biológica e muito pouco modificável; já a secundária pode ser contornada.

Na direção de prover vias alternativas para superar as dificuldades secundárias da deficiência está o cerne da **compensação social**. Vygotski quer deixar claro que a compensação não é um processo natural, biológico; a compensação só aconteceria pelas vias sociais. “La compensación biológica debe ser substituida por la idea de la compensación social del defecto” (VYGOTSKI, 1924/1997, p.83). Os conceitos de compensação social e deficiência primária e secundária serão retomados várias vezes ao longo deste artigo, já que demarcam sobremaneira o tom da Defectologia.

O objetivo do texto é resgatar a obra Defectologia, revitalizando-a e pontuando que o cerne da Teoria Histórico-Cultural já havia sido nela apresentado de diferentes

formas. O trabalho trata-se, assim, de pesquisa bibliográfica (GIL, 2008) centrada nos escritos de Vygotski. Para organizar a argumentação, adotou-se uma classificação baseada nos constructos<sup>8</sup> teóricos centrais da obra do autor, considerando o grau de desenvolvimento que apresentavam na obra Fundamentos da Defectologia, ou seja: 1) maduros; 2) em amadurecimento; e 3) como sementes, em gérmen – tal qual a metáfora da árvore e seus frutos que Vygotski (1993, 2006) utiliza para ilustrar o desenvolvimento das funções psicológicas.

### **1) Constructos maduros na Defectologia: importância do social na formação da mente, mediação, internalização e funções psicológicas superiores**

A **importância do social na formação da mente** acompanha todos os escritos de Vygotski. A deficiência provoca o que chama de “luxação social” (1924/1997), ou seja, toda a vida da pessoa com deficiência, seu papel no meio social (família, escola, trabalho) estaria organizada pelo ângulo da deficiência, de modo a privar a plena participação nesses espaços. A deficiência não modifica apenas a relação do sujeito com o mundo (meio físico), mas, principalmente, a relação com as outras pessoas (meio social). Isso porque os órgãos que podem ser afetados pela deficiência são mais que biológicos, são órgãos sociais, segundo Vygotski:

[...] a diferencia del animal, el defecto orgánico del hombre nunca puede manifestarse en la personalidad directamente, porque el ojo y el oído del ser humano no sólo son sus órganos físicos, sino también órganos sociales, porque entre el mundo y el hombre está, además, el medio social que refracta y orienta todo lo que parte del hombre hacia el mundo y del mundo hacia el hombre. Por eso la carencia de la vista o del oído implica, ante todo, la pérdida de las más importantes funciones sociales, la degeneración de los vínculos sociales y desplazamiento de todos los sistemas de conducta (1924/1997, p.74).

A perda das funções sociais é consequência secundária à deficiência orgânica – e é, também, a perda mais significativa. Contudo, na esfera do social pode estar também a fonte de compensação da deficiência, pois, dadas a participação plena na vida social e a presença de meios alternativos para as funções deficientes, o sujeito tem condições de desenvolver-se sem atrasos.

---

<sup>8</sup> Fala-se em constructos teóricos, pois os elementos elencados para a análise não cabem na definição de conceitos, do mesmo modo que não se ajustam na definição de ideias. São construtos teóricos que, juntos, compõem o escopo da Teoria Histórico-Cultural de Vygotski.

Vygotski (1995) descreve o desenvolvimento em dois planos: natural e cultural (ou biológico e histórico). No desenvolvimento dos indivíduos, os dois planos se fundem num amálgama: “[...] en la medida que el desarrollo orgánico se produce en un medio cultural, pasa a ser un proceso biológico históricamente condicionado” (VYGOTSKI, 1931-1960/1995, p. 36).

No caso de crianças com deficiência, esse amálgama dos planos natural e cultural não ocorre tão simplesmente. O desvio da norma presente na deficiência faz com que a criança não consiga se apropriar dos meios culturais. Para compreender melhor essa proposição é preciso ter claro o conceito de **mediação**.

Segundo Vygotski (1995, 1997, 2004), os seres humanos, diferentemente dos outros animais, não se relacionam diretamente com o mundo, mas sempre de forma mediada por ferramentas e signos. Os signos são estímulos por intermédio dos quais o ser humano passa a controlar a própria conduta e também age sobre a conduta do outro; a linguagem é o sistema de signos mais importante. Já o controle sobre o ambiente se dá através de ferramentas, que atuam para transformar o meio e, nesse movimento, transformam, ao mesmo tempo, o próprio ser humano. Culturalmente, signos e ferramentas são criados considerando um tipo “normal” de desenvolvimento:

Todo el aparato de la cultura humana (de la forma exterior del comportamiento) está adaptado a la organización psicofisiológica normal del hombre. Toda nuestra cultura presupone un hombre que posee determinados órganos – manos, ojos, oídos – y determinadas funciones del cerebro. Todos nuestros instrumentos, toda la técnica, todos los signos y símbolos están destinados para un tipo normal de persona. De aquí deriva la ilusión de que se da una convergencia, una transición espontánea, de las formas naturales a las culturales [...] la convergencia es substituida por una profunda divergencia, por una discrepancia, por la falta de correspondencia entre las líneas del desarrollo natural e del desarrollo cultural del niño (VYGOTSKI, s.d./1997, p.185).

O homem age sobre o mundo e sobre a própria conduta de modo mediado, por isso a inadaptação aos instrumentos mediadores da cultura é tão danosa à pessoa com deficiência.

Nas pessoas com deficiência, a conduta mediada recorre a formas peculiares, às chamadas vias colaterais de desenvolvimento cultural (VYGOTSKI, 1995, 1997). Assim, à criança cega, que não pode dominar a língua escrita do modo tradicional, é ensinada a escrita em Braille; a criança surda aprende a Língua de Sinais, ao invés da oral; aquela que tem alguma deficiência motora, se lhe adaptam materiais e métodos para que tenha preservados seus movimentos essenciais.

A existência destas vias colaterais demonstra que “el desarrollo cultural de la conducta no está obligatoriamente relacionado a una u otra función orgánica” (VYGOTSKI, 1931-1960/1995, p.311). Apesar de as tarefas serem levadas a cabo pelas vias colaterais sua função cultural é a mesma – não são os mesmos órgãos que as realizam, mas elas cumprem o mesmo objetivo cultural (ler com os dedos no Braille; falar com as mãos na Língua de Sinais).

A degeneração das relações sociais – o afastamento do meio cultural – é o que preocupa, na deficiência, porque é a partir dessas relações que se forma o que Vygotski denomina **funções psicológicas superiores**.

As funções psicológicas superiores são capacidades psicológicas que envolvem controle consciente do comportamento, ação intencional e liberdade em relação às características de tempo e de espaço; elas são produto do desenvolvimento histórico da humanidade. Diferem, assim, das funções psicológicas elementares, que são aquelas presentes na criança pequena e nos animais, como, por exemplo, as reações automáticas, ações reflexas e associações simples – que são de origem biológica (VYGOTSKI, 1931/2006). As funções psicológicas superiores pressupõem a existência das funções psicológicas elementares, mas estas não são condição suficiente para sua aparição. O desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende, essencialmente, das situações sociais em que o sujeito participa.

Por tanto, si se pregunta de dónde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a sí mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea (VYGOTSKI, 1931/1997, p.219).

Quando Vygotski fala que as funções superiores surgem na interação com o meio social, se está referindo ao processo que denomina **internalização**. Isto quer dizer que essas funções psicológicas superiores, antes de serem psicológicas, foram relações entre pessoas. Vygotski (1995, 2006, 2004) refere-se a esse processo como a lei genética geral de desenvolvimento cultural, segundo a qual toda função, no desenvolvimento cultural, aparece duas vezes: primeiro no plano social, depois no plano psicológico, no princípio entre homens, como categoria intersíquica, posteriormente no interior da pessoa, como categoria intrapsíquica.

Porém, as experiências culturais não são simplesmente internalizadas pelo organismo, independentemente do desenvolvimento do mesmo: “el organismo, al asimilar las influencias externas, al asimilar toda una serie de formas de conducta, las asimila de acuerdo con el nivel de desarrollo psíquico en que se halla” (VYGOTSKI, 1931-1960/1995, p.155). Nas pessoas com deficiência, a internalização das funções superiores estaria prejudicada, uma vez que a disposição orgânica não permite assimilar determinados estímulos externos. Para não ter atrasos no desenvolvimento, são necessárias as vias colaterais de compensação, somente assim a deficiência primária não trará dificuldades secundárias.

A dificuldade primária, a implicação direta do “defeito” orgânico, está relacionada às funções elementares; enquanto que as consequências secundárias afetam as funções superiores. Vygotski (1931/1997) esclarece a relação da deficiência com as funções elementares e com as funções superiores:

El defecto y la falta de desarrollo de las funciones superiores se encuentran en una relación distinta a la del defecto con el desarrollo de las funciones elementales. Es preciso captar esta diferencia para encontrar la clave de todo el problema de la psicología del niño anormal. Mientras, que el desarrollo incompleto de las funciones elementales es, con frecuencia, consecuencia directa de algún defecto (por ejemplo, el desarrollo incompleto de la motricidad en la ceguera, el desarrollo incompleto del lenguaje en la mudez, el desarrollo incompleto del pensamiento en el retraso mental, etc.), el desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño normal aparece, por lo común, como un fenómeno suplementario, que se erige sobre la base de sus particularidades primarias (p.221).

A chave para compreender o problema da psicologia da criança deficiente estaria em perceber que nem todos os sintomas apresentados derivam do “defeito”; as complicações secundárias provêm do isolamento em relação à coletividade e às atividades sociais (VYGOTSKI, 1997).

## **2) Constructos em amadurecimento na Defectologia: relação entre pensamento e linguagem e entre aprendizagem e desenvolvimento**

A **relação entre pensamento e linguagem**, na Defectologia, aparece com destaque ao conferir à linguagem papel preponderante na compensação social e, ainda, na abordagem da surdez. Uma questão frequente, no estudo de Vygotski sobre as deficiências, é a comparação entre cegueira e surdez. A privação de linguagem oral,



frequente na surdez, colocaria empecilhos muito maiores do que a privação da visão, na cegueira:

Parecería que la sordomudez debe constituir una insuficiencia incomparablemente menor que la ceguera. Desde el punto de vista biológico es efectivamente así, y el animal sordo probablemente sea menos desvalido que el ciego. Pero esto no es así en el hombre. La sordomudez en el ser humano es una desgracia muchísimo mayor que la ceguera, porque lo aísla de la comunicación con la gente. La mudéz, al privar al hombre del habla, lo separa de la experiencia social, lo excluí del vínculo común. La sordomudez es una insuficiencia predominantemente social. Destruye más directamente que la ceguera los nexos sociales de la personalidad (VYGOTSKI, 1924/1997, p.87).

A ênfase do autor, como se pode observar, era colocada no afastamento do mundo social, que a ausência de linguagem pode causar.

Na Psicologia Histórico-Cultural, a linguagem foi também analisada em sua relação com a formação do pensamento propriamente humano. Na Defectologia, tal relação também já está colocada: “El lenguaje no solo cumple la función de comunicación entre los niños, sino que también es un instrumento del pensamiento” (VYGOTSKI, 1924-1925/1997, p.120). A linguagem teria, primeiramente, uma função comunicativa, social; levando, posteriormente, ao desenvolvimento da linguagem interior, que é imprescindível ao pensamento. Novamente, esse processo deve ser entendido como internalização, ou seja, uma função social que se torna, torna-se função psicológica.

A questão chave está em compreender o significado da palavra – unidade de pensamento e linguagem (VYGOTSKI, 1993). No significado da palavra, tem-se a função de comunicação (linguagem) e de generalização (pensamento). O significado evolui com o desenvolvimento do sujeito, variando, assim, também a relação entre pensamento e linguagem.

Ver no significado da palavra a unidade principal dessa relação possibilita a retomada e reformulação da proposta vygotskiana para o desenvolvimento dos sujeitos surdos. De acordo com Vygotski (1924/1997; 1925-1983/1997), era necessário que os surdos aprendessem a falar; ele via, na linguagem baseada em sinais, apenas mímica, percebia que os surdos se apoiavam nos sinais para comunicação, mas acreditava que estes não tinham o mesmo potencial que a fala (língua oral). Ao analisar a estruturação da Língua de Sinais – como a LIBRAS, no Brasil – percebe-se que, ela, como as outras línguas faladas, carrega no sinal o significado, sendo este o portador das funções de

comunicação e generalização. Ao contrário do que imaginava Vygotski, a Língua de Sinais preserva o mesmo potencial que as línguas orais para a formação de pensamento – não é simplesmente mímica, gestos.

Bem como as palavras (das línguas orais), os sinais (das línguas de sinais) configuram-se na categoria de signos, que permitem a representação interna do mundo externo. Eles permitem, assim, que se lide com planejamento, memorização, referência a situações não presentes, elaboração de teorias, de explicações... Na Defectologia já estava apontada “la palabra como instrumento psicológico fundamental” (VYGOTSKI, 1929/1997, p.31).

Outra relação apontada na Defectologia, que seria posteriormente melhor explicada pelo autor, é aquela **entre aprendizagem e desenvolvimento**. Ao abordar as deficiências, Vygotski deixava claro que as oportunidades de aprendizagem são mais importantes do que a própria condição orgânica de deficiência.

Quando defendia a educação para as pessoas com deficiência, Vygotski (1997) posicionava-se contrariamente às práticas de educação especial, comumente adotadas em sua época. Nas escolas especiais, criava-se um micromundo isolado e fechado, no qual tudo estava centrado e adaptado à deficiência. Subestimava-se o potencial do aluno, recorrendo a currículos reduzidos com foco em atividades repetitivas, habilidades motoras, representações concretas, por não se acreditar na possibilidade de abstração.

Precisamente porque el niño retrasado llega con dificultad al pensamiento abstracto, la escuela debe desarrollar esta capacidad por todos los medios posibles. El objetivo de la escuela en fin de cuentas, no consiste en adaptarse al defecto sino en superarlo. El niño retrasado necesita más que el niño normal que la escuela desarrolle en él los rudimentos del pensamiento, puesto que abandonado a su propia suerte, no puede llegar a adueñarse de él. En tal sentido, la tentativa de nuestros programas de brindar al niño mentalmente retrasado una concepción científica del mundo, de revelarle los vínculos existentes entre los fenómenos vitales fundamentales, los nexos de orden no concreto, de formar en él, dentro de la escuela, una actitud consciente hacia toda la vida futura es, para la pedagogía terapéutica, una experiencia de importancia histórica (VYGOTSKI, 1931/1997, p. 150-151).

A partir de suas investigações, Vygotski (1993) estabelece que a aprendizagem<sup>9</sup> sempre se adianta ao desenvolvimento. Porém, a aprendizagem (ou instrução, ou

---

<sup>9</sup> O termo referido em russo é *obutchenie* que tem sido traduzido por ensino, aprendizagem, instrução, ensino-aprendizagem. A tradução mais frequente é mesmo aprendizagem. Contudo, nenhuma das traduções consegue conservar a intenção que carrega a palavra na língua original. Segundo Prestes (2010) que investigou as traduções das obras de Vygotski, o termo teria sido utilizado referindo-se a “atividade [...] que gera desenvolvimento” (p.184). Apesar de não se ter termo correspondente a esse, em nossa

ensino) também depende de que algumas funções estejam disponíveis para que possa acontecer. Assim, o ensino seria mais eficaz quando dirigido àquelas funções em fase de amadurecimento, porque as traria à tona.

### **3) Constructos em gérmen na Defectologia: zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos, conceitos cotidianos e científicos**

Seguindo a explicação acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, tem destaque a definição de **zona de desenvolvimento proximal – ZDP**, voltada àquelas funções em fase de amadurecimento, em relação às quais a instrução se mostra eficaz (VYGOTSKI, 1993).

Na Defectologia, é possível intuir a ideia do constructo de ZDP no que Vygotski entendia como objetivos e modos de organização da educação para pessoas com deficiência. Ele defendia que a educação não poderia se adaptar à deficiência, mas sim ir estabelecendo problemas que os sujeitos ainda não conseguissem resolver, embora sua resolução tivesse que ser alcançável mediante a ação do professor.

El niño mentalmente retrasado necesita, más que el normal, que se releven esos vínculos [entre los fenómenos más importantes de la vida: la naturaleza, el trabajo, la sociedad] durante el proceso de la enseñanza escolar. El hecho de que esta globalidad sea más difícil que la del “pañuelo para la nariz” es un mérito positivo del programa [programas de la escuela auxiliar del Narkompros – Comisariato del Pueblo para la Instrucción], pues plantear dificultades superables significa precisamente realizar tareas creativas de educación con respecto al desarrollo (VYGOTSKI, 1929/1997, p.36).

Estabelecer dificuldades superáveis pressupõe conhecer não apenas as possibilidades atuais do sujeito, mas ainda visualizar aquelas presentes em potencial. Vygotski (1993, 2006) diferencia o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal (ou potencial) e propõe uma metáfora para explicá-los: o desenvolvimento real seriam os frutos já maduros do desenvolvimento, enquanto que a ZDP corresponderia aos brotos, às flores e aos frutos ainda verdes. Qualquer jardineiro ou agricultor não considera como índice de sua produção apenas os frutos maduros, mas percebe aqueles que logo tornar-se-ão bons. O mesmo deveria ocorrer em relação ao desenvolvimento das crianças: os psicólogos e professores deveriam prestar atenção também às funções que estão em amadurecimento e cuidar delas para que se

---

língua, Prestes (2010) propõe a palavra instrução para a ideia de *obutchenie*. Neste texto, utilizm-se as diferentes possibilidades de tradução, optando por aquela que parecer mais adequada a cada contexto.

efetivassem. “Un auténtico diagnóstico del desarrollo no sólo debe abarcar los ciclos ya culminados, no solo sus frutos, sino también los procesos en fase de maduración” (VYGOTSKI, 1932-1984/2006, p.266).

Um indicador das funções que estão na ZDP pode ser criado pela observação daquelas tarefas que o sujeito não consegue realizar sozinho, porém as alcança com auxílio. “Lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana” (VYGOTSKI, 1934/1993, p. 241). Na Defectologia, a importância da aprendizagem em colaboração fica clara nas críticas de Vygotski às instituições especializadas. Elas buscavam criar grupos homogêneos de alunos com o mesmo grau de deficiência e, assim, acabavam por privar as crianças do potencial que há na comunicação e colaboração coletiva – a diferença de níveis entre pessoas que colaboram seria condição importante para a atividade coletiva (VYGOTSKI, 1931/1997, p.225).

Ainda a respeito da ZDP, não se pode esquecer outra proposição teórica de Vygotsky (1991), também bastante difundida: o papel do jogo, da brincadeira (brinquedo de faz de conta), no desenvolvimento das crianças. Na brincadeira, a criança começa a separar a ação do significado. Os objetos com que brinca ganham significado naquela atividade específica: um cabo de vassoura vira um cavalo, panos enrolados transformam-se num bebê e assim por diante. No brinquedo, as ações da criança são orientadas por regras, ela passa a controlar o seu comportamento. Na Defectologia, a importância do jogo é mencionada: “durante el proceso del juego nacen y se van elaborando en el niño los procedimientos de subordinación de su propia conducta a las reglas de conducta de la colectividad” (VYGOTSKI, 1931-1983/1997, p.140).

Além da ZDP, a teorização acerca da **formação de conceitos** e, principalmente, sobre a **relação entre conceitos cotidianos e científicos** aparece mais elaborada nos escritos finais de Vygotski. Na Defectologia, pode-se, igualmente, perceber o anúncio das ideias que estavam por prosperar.

De modo geral, compreende-se o conceito como uma abstração, uma generalização, como o significado da palavra: “Generalización y significado de la palabra son sinónimos. Toda generalización, toda formación de un concepto constituye el más específico, más autentico y más indudable acto de pensamiento” (VYGOTSKI, 1934/1993, p.289).

Vygotski opunha-se à compreensão dos conceitos apenas como representações. Para além de refletir a realidade, os conceitos a sistematizam, incluem as informações

da percepção direta num complexo sistema de relações que se tornam visíveis, já que são inacessíveis à pura contemplação (VYGOTSKI, 1931/2006). Na Defectologia, Vygotski aborda o tema ao falar da educação dos cegos, estabelecendo os conceitos desenvolvidos na coletividade como principal meio de compensação da deficiência. Ele explica que o potencial do conceito vai além da simples representação:

[...] el concepto se revela más rico contenido que la representación, puesto que la generalización no es la separación formal de rasgos singulares, sino la revelación de los vínculos y relaciones de un objeto con los otros, y si el objeto no se revela verdaderamente en la vivencia directa, sino en toda diversidad de nexos e relaciones que determinan su lugar en el mundo y su conexión con la restante realidad, el concepto es más profundo, más adecuado a la realidad, es el reflejo más auténtico y pleno de la misma que la representación. Pero el concepto – y esto es lo más importante de todo lo dicho hasta ahora – como todos los procesos psicológicos superiores, no se desarrolla de otro modo que en el proceso de la actividad colectiva del niño (VYGOTSKI, 1931/1997, p.230).

Na cegueira, o processo de representação diverge da norma. Vygotski não apostava nas propostas que colocavam a percepção como principal elemento para o desenvolvimento dos cegos; tal projeto insistia nas funções elementares e, para promover o desenvolvimento efetivo de um ser humano, é necessário investir nas suas funções superiores o que poderia ser realizado pela via dos conceitos, da linguagem.

Noutro tópico de análise, Vygotski (1924/1997; 1925-1983/1997) também criticava a mímica utilizada na comunicação dos surdos, pois ela seria limitada, não conseguindo alcançar a abstração própria dos conceitos. A compensação, nesse caso, ocorreria pela apropriação de um sistema de conceitos que, na época, pensava-se acontecer através língua oral. Hoje se pode ver, na Língua de Sinais, também a construção da linguagem a partir de conceitos – contrariando a ideia de Vygotski que via nos sinais apenas mímica. É o que já se pontuou ao abordar o significado da palavra no contexto da relação entre pensamento e linguagem.

A teorização acerca dos **conceitos científicos** vem reforçar o papel da escolarização no desenvolvimento do sujeito, na esteira da relação entre aprendizagem (instrução) e desenvolvimento. Vygotski contrapõe os conceitos científicos aos conceitos cotidianos (ou espontâneos), estabelecendo que os primeiros são aqueles aprendidos mediante instrução formal e os segundos aqueles aprendidos na experiência direta com o meio (VYGOTSKI, 1934/1993).

As características e o percurso dos dois tipos de conceitos são opostos. Os conceitos científicos nascem na esfera da abstração, enquanto que os conceitos

científicos estão ligados às situações concretas. No percurso de desenvolvimento, os conceitos científicos vão-se enriquecendo e se estendendo a situações concretas; em contrapartida, os conceitos cotidianos vão ampliando as relações com outros conceitos, ganhando abstração. O desenvolvimento de ambos só é possível graças à relação entre eles: é preciso que determinados conceitos cotidianos estejam presentes para a criança compreender os conceitos científicos a eles correspondentes. Os conceitos científicos, por seu turno, reestruturam a organização dos conceitos cotidianos.

O nascimento dos conceitos científicos mediante instrução e o potencial que oferecem à reestruturação cognitiva são ideias centrais para enriquecer as proposições apresentadas na Defectologia. Nessa obra, Vygotski (1929/1997) defendia que a escolarização das pessoas com deficiência intelectual deveria abandonar as propostas de ensino fundamentadas na repetição, cópia, experiência concreta e investir no desenvolvimento do pensamento abstrato:

Precisamente porque el niño mentalmente retrasado depende tanto en su experiencia de las impresiones concretas y desarrolla tan poco, por su propia cuenta, el pensamiento abstracto, la escuela debe libralo del exceso del método visual-directo, que sirve de obstáculo al desarrollo del pensamiento abstracto, y educar estos procesos. Dicho de otro modo, la escuela no sólo debe adaptarse a las insuficiencias de ese niño, sino también luchar contra ellas, superarlas (p.36).

Na educação especial, por muito tempo, prevaleceu a ideia de que os conceitos científicos, mais abstratos, eram inacessíveis aos sujeitos com deficiência, principalmente, aos com deficiência mental. Dessa premissa, resulta que o ensino especial, ainda hoje, centra-se no concreto como via de instrução. De acordo com Vygotsky (1991), o concreto seria deveria ser apenas o ponto de apoio para se chegar ao pensamento abstrato.

### **Considerações finais**

Os escritos da Defectologia não constituem uma unidade, nem obedecem a uma sequência ou classificações. Ressalta-se que a organização aqui adotada é uma das diversas opções de entendimento da obra e não esgota as possibilidades de análise.

O resgate das ideias do autor permitiu reconhecer constructos já maduros, desenvolvidos na Defectologia (importância do social na formação da mente, mediação, internalização e funções psicológicas superiores), ver outros que já eram mencionados,

mas ainda careciam de amadurecimento (relação entre pensamento e linguagem e entre aprendizagem e desenvolvimento) e outros que estavam em semente, podendo ser apreendidos em ideias aqui e acolá, mas não explicitados (zona de desenvolvimento proximal, formação de conceitos, conceitos cotidianos e científicos).

A retomada da Defectologia foi o foco deste trabalho, entendendo o potencial que ela tem para a compreensão da Teoria Histórico-Cultural. A obra não figura entre as consideradas mais importantes, talvez por seus escritos datarem dos primeiros anos de produção de Vygotski. Aqui, ao invés de tomar essa característica como depreciativa, ela foi valorizada, buscando reconhecer na obra os conceitos que viriam a “imortalizar” Vygotski.

## **Referências**

BARROCO, S. M. S. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vygotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. Araraquara, 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. 2007.

FREITAS, M. T. A. O pensamento de Vygotsky nas reuniões da ANPEd. In: **Educação e Pesquisa** v.30 n.1. São Paulo, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social** (6ª edição). São Paulo: Atlas, 2008.

KOZULIN, A.; GINDIS, B. Sociocultural theory and education of children with special needs: from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, H.; COLE, M.; WERTSCH, J. V. (Orgs.) **The Cambridge Companion to Vygotsky**. New York: Cambridge University Press, 2007.

MINICK, N. O desenvolvimento do pensamento de Vygotsky: uma introdução a *Thinking and Speech* (Pensamento e linguagem). In: DANIELS, H. (Org.) **Uma introdução à Vygotsky**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil – repercussões educacionais. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese**. (6ª edição brasileira). São Paulo: Edições Loyola, 2009.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. (4ª edição brasileira). São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II**. Madrid: Visor, 1993.

VYGOTSKI, L. S. Pensamiento y lenguaje. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo II**. Madrid: Visor, 1934/1993.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKI, L. S. Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo III**. Madrid: Visor, 1931-1960/1995.

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

VYGOTSKI, L.S. Acerca de la psicología y la pedagogía de la defectividad infantil. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924/1997.

VYGOTSKI, L.S. Principios de la educación de los niños físicamente deficientes. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1924-1925/1997.

VYGOTSKI, L.S. Principios de la educación social de los niños sordomudos. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1925-1983/1997.



VYGOTSKI, L. S. Los problemas fundamentales de la defectología contemporánea. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1929/1997.

VYGOTSKI, L.S. Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1931-1983/1997.

VYGOTSKI, L.S. La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, 1931/1997.

VYGOTSKI, L.S. La defectología y la teoría del desarrollo y la educación del niño anormal. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo V**: Fundamentos de defectología. Madrid: Visor, s.d./1997.

VYGOTSKI, L.S. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV**: Psicología infantil (2ª edição). Madrid: Visor, 2006.

VYGOTSKI, L.S. Paidología del adolescente. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV**: Psicología infantil (2ª edição). Madrid: Visor, 1931/2006.

VYGOTSKI, L.S. El problema de la edad. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas – Tomo IV**: Psicología infantil (2ª edição). Madrid: Visor, 1932-1984/2006.