

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA

Amanda Ribeiro Lima

**A APROPRIAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKI NA  
PRODUÇÃO ACADÊMICA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

Florianópolis

2022

Amanda Ribeiro Lima

**A apropriação da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski na produção acadêmica da  
Educação Especial no Brasil**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Rosalba Maria Garcia.

Florianópolis, 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Lima, Amanda Ribeiro

A apropriação da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski  
para a produção acadêmica da Educação Especial no Brasil /  
Amanda Ribeiro Lima ; orientadora, Rosalba Maria Garcia,  
2022.

76 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -  
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências  
da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Educação Especial. 3. Teoria Histórico  
Cultural. 4. Vigotski. 5. Desenvolvimento. I. Garcia,  
Rosalba Maria. II. Universidade Federal de Santa Catarina.  
Graduação em Pedagogia. III. Título.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente à minha família, por nunca medir esforços para que eu fosse feliz, principalmente meus pais, Luciane e Alfredo, e à minha irmã Bianca. Obrigada por tornarem possível a realização do sonho de estudar em uma universidade federal. A realização deste trabalho não seria possível sem o amor, apoio e a compreensão de vocês. Amo vocês incondicionalmente!

Ao meu dindo e amigo Leonardo, por ser o grande incentivador e apoiador dos meus sonhos. Obrigada por cuidar de mim como se eu fosse uma filha. Todo o teu suporte e amor foram fundamentais para que eu me tornasse o que sou hoje.

Ao meu namorado Fernando, por toda a parceria, suporte e amor. Obrigada por nunca me deixar esquecer que sou capaz, por me encorajar a enfrentar meus medos, e por sempre me incentivar a realizar meus sonhos. A vida é muito melhor ao teu lado.

À minha orientadora Prof<sup>ª</sup> Dra. Rosalba Garcia, por todo o suporte, incentivo, atenção, motivação e compreensão, que foram fundamentais para a realização desta pesquisa. Admiro muito você enquanto professora e seu trabalho na área da Educação Especial.

Estendo estes agradecimentos a todos os professores do curso de Pedagogia da UFSC que me ajudaram a trilhar este caminho, que são referências para a área da Educação, e que me ensinaram muito mais do que estava no currículo. Especialmente aos professores Maria Sylvia Carneiro, Carolina Pichetti, Jocemara Triches, Mauro Titton, Carolina Cardoso, Patrícia Lima, Maria Helena Michels, Luciane Schlindwein.

Agradeço às amigas que fiz na UFSC, que me acompanharam nessa jornada, pela amizade, apoio e compreensão durante a realização deste trabalho, especialmente à Janahina, Amanda, Dâmaris e Paola. Vocês me inspiram todos os dias. Sou muito grata à amizade que construímos.

Agradeço também, às minhas amigas que, apesar de toda a distância, não deixam de estar presentes. Obrigada por toda a parceria, amizade, amor, compreensão e paciência, Bruna, Fernanda, Rafaela e Débora. A amizade de vocês é essencial para mim.

*“Por detrás de todas as funções superiores e suas relações, se encontram geneticamente relações sociais, as autênticas relações humanas”.* (Vigotski 1931/2000, p. 150).

## RESUMO

O presente estudo teve como objetivo central compreender a apropriação da contribuição da Teoria Histórico-Cultural, elaborada e desenvolvida por Vigotski, para o campo da Educação Especial, através da produção acadêmica desenvolvida por pesquisadores brasileiros, da área da Educação. Como objetivos específicos, buscou-se retomar a recepção da Teoria Histórico-Cultural no Brasil, identificar e quantificar a presença de produções acadêmicas que relacionam a Teoria Histórico-Cultural e o campo da Educação Especial, em Programas de Pós-Graduação no Brasil, presentes na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e por fim, verificar a presença e a apreensão de conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural, que anunciam uma perspectiva de desenvolvimento humano nas e pelas relações e interações sociais. A leitura na íntegra dos 17 trabalhos selecionados dentro de um universo de 89 teses e dissertações, que relacionam a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial, nos possibilitou encontrar quantos e quais conceitos vigotskianos são mais discutidos na produção acadêmica; são os conceitos desenvolvimento, mediação e compensação. É possível depreender, a partir dos resultados dessa pesquisa, que a Teoria Histórico-Cultural contribuiu e continua contribuindo para a educação de crianças com deficiência, sobretudo nas reflexões realizadas sobre como o desenvolvimento ocorre, como a criança aprende e de que forma o professor pode atuar para auxiliar a criança nesse processo, visto que o ser humano se desenvolve nas e pelas relações sociais. Isso é evidenciado pelas várias pesquisas realizadas que relacionam ambas as temáticas e que continuam provocando reflexões e discussões em busca de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes e, sobretudo, na formação humana.

**Palavras-chave:** Educação especial, Teoria Histórico-Cultural, Desenvolvimento, Vigotski.

## **ABSTRACT**

The general objective of this study was to understand the appropriation of the contribution of the Historical-Cultural Theory, elaborated and developed by Vigotski, for the area of education of disabled children, through research developed by Brazilian researchers in the area of Education. As specific objectives, we aim to resume the reception of Historical-Cultural Theory in Brazil, identify and quantify the attendance of research that connect the Historical-Cultural Theory and the education of disabled children, in postgraduate programs in Brazil, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, and finally, verify the attendance and apprehension of central concepts of Historical-Cultural Theory, which announces a perspective of human development in and through social relationships and interactions. The reading of the 17 researches selected within a universe of 89 theses and dissertations enabled us to find how many and which Vigotski's concepts are most discussed in research; the concepts are development, mediation and compensation. It is possible to infer, from the results of this research, that the Historical-Cultural Theory has contributed and continues to contribute to education of disabled childrens, especially in discussions of how development happens, how the child learns and how teachers can act to help the child in this process, since the human being develops in and through social relationships. This is evidenced by the various researches carried out that connect both themes and that continue to promote reflections and discussions in pursuit of an education committed to the full development of students and, mainly, in human development.

**Key-word:** Education of disabled children, Development, Historical-Cultural Theory, Vigotski.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Trabalhos que tem como o objeto de pesquisa o Trabalho docente .....	19
Quadro 2 - Obras de Vigotski referenciadas nas pesquisas e suas respectivas edições.....	32
Quadro 3 - Edições e traduções referenciadas pelos trabalhos selecionados da obra <i>A construção do pensamento e da linguagem</i> , de L. S. Vigotski.....	35
Quadro 4 - Número de obras de Vigotski referenciadas pelos trabalhos selecionados.....	39



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Distribuição de trabalhos publicados por ano.....	14
Tabela 2 - Trabalhos publicados em cada região do país.....	16
Tabela 3 - Trabalhos publicados em cada Universidade.....	17
Tabela 4 - Temáticas de pesquisa.....	18

## **LISTA DE GRÁFICOS**

Gráfico 1 - Temáticas de pesquisa.....	29
Gráfico 2 - Número de trabalhos com a temática trabalho docente publicados por ano .....	30
Gráfico 3 - Obras de Vigotski referenciadas pelos trabalhos selecionados.....	31
Gráfico 4 - Incidência dos conceitos utilizados nas teses e dissertações selecionadas.....	42

## **SUMÁRIO**

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
1.1 OBJETIVOS	13
<b>1.1.1 Objetivo geral</b>	<b>13</b>
<b>1.1.2 Objetivos específicos</b>	<b>13</b>
1.2 METODOLOGIA	13
<b>1.2.1 Procedimentos metodológicos</b>	<b>14</b>
<b>2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES INICIAIS</b>	<b>23</b>
<b>3 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL</b>	<b>29</b>
<b>4 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DESENVOLVIMENTO, MEDIAÇÃO E COMPENSAÇÃO</b>	<b>44</b>
4.1 DESENVOLVIMENTO	44
4.2 COMPENSAÇÃO	57
4.3 MEDIAÇÃO	61
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>67</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>73</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa busca verificar a apreensão da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski pela produção acadêmica da Educação Especial no Brasil, no que tange os processos de desenvolvimento do ser humano. O tema da Educação Especial me interessa desde o ingresso no curso de Pedagogia, no ano de 2018. É importante destacar que quando iniciei o curso, tive uma experiência de estágio não-obrigatório no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), em um setor chamado Núcleo de Atendimento à Pessoas com Necessidades Específicas.

Durante essa experiência, pude vivenciar um dos papéis atribuídos ao pedagogo, dentro da Educação Especial, como um profissional que presta Atendimento Educacional Especializado aos alunos da Educação Especial, tais como Pessoas com Deficiência, com Transtornos Globais do Desenvolvimento e com Altas Habilidades/Superdotação. O que vivenciei no estágio foi de grande contribuição para me constituir como uma profissional comprometida com o ensino e a aprendizagem de todos os alunos, visando promover o desenvolvimento pleno das potencialidades de cada um. Durante a minha trajetória acadêmica, pude refletir sobre a experiência do estágio em três disciplinas, sendo uma delas optativa, que têm como eixo central a Educação Especial, e compreender as estruturas organizacionais dessa modalidade, bem como as políticas e práticas que sustentam o ensino e a aprendizagem dos estudantes da Educação Especial. Além disso, a abordagem de Vigotski também esteve presente desde o início da minha trajetória na universidade; seja nas práticas educativas de professores, ou nos artigos e livros sobre os quais me debrucei a estudar. Em especial, durante uma aula da disciplina Aprendizagem e Desenvolvimento, no curso de Pedagogia, o processo de desenvolvimento humano e de ensino e aprendizagem passou a fazer mais sentido na visão desse autor. Estudamos alguns capítulos do livro *Pensamento e Linguagem*, de 1934, o que possibilitou um entendimento maior da sua concepção ímpar. Todavia, foi durante a primeira disciplina de Educação Especial que ambos os temas se uniram, e eu soube qual seria meu tema do Trabalho de Conclusão de Curso.

Nessa direção, a presente pesquisa busca aprofundar algumas reflexões e conceitos da Teoria Histórico-Cultural, em especial as concepções de L. S. Vigotski, com o intuito de

melhor compreender como a sua teoria do desenvolvimento foi abordada e apreendida para a compreensão dos processos de ensino, de aprendizagem, e de desenvolvimento, no contexto específico da Educação Especial no Brasil, percebendo as contribuições do autor através da produção científica publicada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O conceito de desenvolvimento recebeu um destaque maior em minha pesquisa por este ser justamente o fio condutor de toda a teoria vigotskiana. É a partir deste que decorrem os outros conceitos que explicam o desenvolvimento humano enquanto um processo social. Analisamos, também, a compreensão dos conceitos empregados em sua obra de forma mais direcionada aos estudos do desenvolvimento das pessoas com deficiência, tais como compensação social e a concepção dialética de deficiência, enquanto manifestação primária e secundária, para compreender de que forma esses conceitos são abordados pelos pesquisadores brasileiros.

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo geral

Compreender a apreensão dos contributos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Especial no Brasil.

### 1.1.2 Objetivos específicos

- Verificar a presença e apreensão de conceitos centrais da Teoria Histórico-Cultural.
- Identificar e quantificar a presença de produções acadêmicas que tratem da Teoria Histórico-Cultural nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil.
- Retomar a recepção da Teoria Histórico-Cultural no Brasil.

## 1.2 METODOLOGIA

Para compreender a apreensão dos contributos da obra de L. S. Vigotski para a Educação Especial no Brasil, essa pesquisa qualitativa-quantitativa de cunho bibliográfico

desenvolve-se a partir de um balanço de produção acadêmica<sup>1</sup>, através da coleta de dados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e posterior análise e sistematização dos dados obtidos.

### **1.2.1 Procedimentos metodológicos**

A primeira etapa dessa pesquisa se sucedeu pelo mapeamento, sistematização e análise da bibliografia produzida no Brasil acerca do tema na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o intuito de compreender a presença de Vigotski na produção acadêmica, em quais universidades e programas de pós-graduação, quais as temáticas e os conceitos mais presentes.

O procedimento de pesquisa foi desenvolvido a partir da busca na plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) de trabalhos cujo objeto de estudo estivesse inserido no campo da Educação Especial e da Teoria Histórico-Cultural. Como primeiro resultado com estes dois descritores, Educação Especial e Histórico-Cultural, 179 trabalhos foram localizados. Em uma segunda pesquisa, localizamos 185 trabalhos; ou seja, outros 6 trabalhos foram inseridos na plataforma desde a última busca. Destes, identificamos 25 em duplicata na plataforma, ou seja, inseridos mais de uma vez. Em seguida, realizamos a leitura e análise dos títulos, resumos e palavras-chave das teses e dissertações localizadas para selecionar aquelas que cumprissem com os nossos critérios: trabalhos que estivessem no campo da Educação Especial e, também, assumissem a Teoria Histórico-Cultural como fundamentação teórica. A partir disso, buscamos mapear quantos trabalhos foram publicados em cada ano, quantas teses e dissertações, em quais regiões do país há predominância de publicações na área e em quais universidades.

Após a localização e mapeamento dos trabalhos, iniciamos o procedimento de seleção das teses e dissertações para a nossa análise. 76 trabalhos foram excluídos por diferentes motivações: alguns, apesar de inseridos no campo da Educação Especial, não fundamentavam-se na Teoria Histórico-Cultural, e sim em outras bases, como fenomenologia,

---

<sup>1</sup> O balanço de produção é um procedimento de análise da produção acadêmica relacionado ao objeto de estudo orientado por um recorte temporal. Utilizam-se descritores definidos a partir do objeto de estudo nas plataformas digitais que disponibilizam teses, dissertações e artigos científicos. Os dados obtidos são apresentados e analisados, de forma quantitativa e qualitativa. (SANTOS, 2022, p. 47)

história cultural, pedagogias críticas; outros alicerçavam-se na Teoria Histórico-Cultural, mas os seus objetos de pesquisa tratavam de outras áreas, como educação em geral, psicologia, educação física, fonoaudiologia. Além disso, trabalhos que apenas anunciavam a Teoria Histórico-Cultural enquanto pressuposto, mas que não a relacionavam com o objeto de estudo, também foram excluídos nesse processo de seleção. Outro critério estabelecido foi o de selecionar trabalhos de Programas de Pós-Graduação em Educação. Por conta disso, outros dois trabalhos foram excluídos, por se tratarem de trabalhos vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Ao final desse procedimento metodológico, selecionamos 86 trabalhos que atendiam aos critérios estabelecidos.

Após a seleção das teses e dissertações para o balanço de produções acadêmicas, organizamos e trabalhamos os dados obtidos para compreender de que forma a Teoria Histórico-Cultural insere-se nas pesquisas publicadas

**Tabela 1** - Distribuição de trabalhos publicados por ano

<b>ANO</b>	<b>Nº DE TRABALHOS PUBLICADOS</b>
1996	1
2000	1
2008	2
2009	1
2010	5
2011	1
2012	2
2013	5
2014	9

2015	13
2016	18
2017	6
2018	7
2019	5
2020	4
2021	6
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>

**Fonte:** Elaboração própria.

Ao analisar os 86 trabalhos selecionados pelo ano de publicação, observamos que o primeiro trabalho foi publicado em 1996, sendo o único na década de 1990. Entre 2000 e 2010 foram publicados 9 trabalhos. É possível perceber um crescimento considerável na década seguinte, com 75 trabalhos entre 2010 e 2020. Nessa década, os anos de 2015 e 2016 recebem um destaque maior, com 13 e 18 trabalhos publicados, respectivamente. Também podemos verificar que até 2008 há uma irregularidade na publicação e a partir desse ano, identificamos trabalhos em todos os anos de forma contínua. Dos 86 trabalhos selecionados, 58 são dissertações de Mestrado e 28 são teses de Doutorado. Há um aumento significativo de publicações nesses anos, o que não persiste nos anos seguintes, em que a média de trabalhos publicados é de 6 trabalhos. Isso nos fez pensar no que promoveu o aumento do interesse dos pesquisadores nessa área de pesquisa.

Em uma segunda análise procuramos verificar a distribuição dos trabalhos por regiões do país com maior incidência de publicações. Conforme a tabela 2 verificamos que, as regiões Sudeste e Sul aparecem em destaque, com 40 e 28 trabalhos publicados, respectivamente.



**Tabela 2** - Trabalhos publicados em cada região do país

<b>REGIÕES DO BRASIL</b>	<b>Nº DE TRABALHOS PUBLICADOS</b>
Nordeste	4
Norte	1
Centro-oeste	13
Sudeste	40
Sul	28
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>

**Fonte:** Elaboração própria

É nas regiões sul e sudeste que são publicadas a maioria das pesquisas que relacionam os temas Teoria Histórico-Cultural e Educação Especial. Isso se deve ao fato de que há uma quantidade significativamente maior de programas de Pós-Graduação em Educação e em Educação Especial nessas regiões, bem como a presença de grupos de pesquisa que discutem essa temática.

A terceira verificação tem como foco as universidades que mais publicam trabalhos que relacionam a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski com a Educação Especial. Identificamos a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Goiás (UFG), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Estadual Paulista (UNESP) como aqueles com maior número de trabalhos. A maior parte está localizada na região sudeste e na região sul do país.

**Tabela 3** - Trabalhos publicados em cada Universidade

	UNIVERSIDADE	Nº DE TRABALHOS PUBLICADOS
1	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	18
2	Universidade Federal de Goiás (UFG)	9
3	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	
4	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	7
5	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	
6	Universidade de São Paulo (USP)	4
7	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	
8	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	3
9	Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)	
10	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	
11	Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2
12	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	
13	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	
14	Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)	
15	Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)	
16	Universidade Federal do Pará (UFPA)	1
17	Universidade de Caxias do Sul (UCS)	
18	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	
19	Universidade de Brasília (UnB)	
20	Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)	

21	Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)	
22	Universidade Federal de Juíz de Fora (UFJF)	
23	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	1
24	Universidade Federal Tecnológica do Paraná (UFTP)	
	<b>TOTAL</b>	<b>86</b>

**Fonte:** Elaboração própria

Por fim, abordando dados qualitativos, analisamos as temáticas abordadas em cada um dos 86 trabalhos, para compreender de que forma essas pesquisas relacionam a área da Educação Especial com a Teoria Histórico-Cultural, a fim de investigar como Vigotski e a sua abordagem foram apropriadas pelos pesquisadores brasileiros. Assim, identificamos e organizamos os trabalhos em 14 objetos de pesquisa, conforme demonstrado na tabela 4.

**Tabela 4 - Temáticas de pesquisa**

<b>TEMÁTICA DE PESQUISA</b>	<b>QUANTIDADE DE TRABALHOS</b>
Trabalho docente	17
Escolarização	
Atendimento Educacional Especializado	10
Inclusão escolar	
Formação docente	9
Ensino e aprendizagem	
Linguagem	7
Avaliação	6
Teoria Histórico-Cultural	3

Políticas educacionais	2
Surdos	
Acessibilidade	1
Altas habilidades/superdotação	
Tecnologias Assistivas	
<b>TOTAL</b>	<b>86</b>

**Fonte:** Elaboração própria

Dentre as temáticas de pesquisa mais estudadas estão trabalho docente, escolarização, atendimento educacional especializado, inclusão escolar e formação docente.

O trabalho docente é um enfoque importante dentre as pesquisas selecionadas, sendo uma temática abordada em 17 trabalhos dentre os selecionados, seguido por escolarização, atendimento educacional especializado e inclusão, que são temáticas abordadas em 10 trabalhos cada, e formação docente, em nove trabalhos. Com base nos dados optamos por selecionar o trabalho docente como enfoque do nosso trabalho, por esta ser uma temática expressiva dentre os 86 trabalhos selecionados. Abaixo segue um quadro contendo os títulos dos trabalhos selecionados na pesquisa que têm como objeto de pesquisa o trabalho docente.

**Quadro 1** - Trabalhos que tem como o objeto de pesquisa o trabalho docente

	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ORIENTADOR</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>NÍVEL</b>	<b>ANO DE DEFESA</b>
1	Ressignificação da prática pedagógica : aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva	Raquel Soares de Santana	Cristiano Alberto Muniz	Universidade de Brasília (UnB)	Dissertação de Mestrado	2010
2	O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com	Caroline Veloso da Silva	Kátia Regina Moreno Caiado	Universidade de São Carlos (UFSCAR)	Dissertação de Mestrado	2012

	deficiência visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural					
3	Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.	Keila Cristina Belo da Silva Oliveira	Sonia Lopes Victor	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Dissertação de Mestrado	2013
4	O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental	Guida Mesquita	Rogério Drago	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Dissertação de Mestrado	2015
5	Ensinar: "então, é função de quem?" Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista	Mara Aparecida de Castilho Lopes	Ida Lichtig	Universidade de São Paulo (USP)	Tese de Doutorado	2015
6	Atividade docente e Educação Especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto Histórico-Cultural	Solange Pereira Marques Rossato	Elizabeth Piemonte Constantino	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	Tese de Doutorado	2016
7	Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?	Amanda Costa Camizão	Sonia Lopes Victor	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Dissertação de Mestrado	2016
8	Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche	Gabriela Silva Braga Borges	Maria Marta Lopes Flores	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação de Mestrado	2016
9	A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista	Stênio Camargo Delabona	Jaqueline Araújo Civardi	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação de Mestrado	2016

	(síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar					
10	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas	Emilene Coco dos Santos	Ivone Martins de Oliveira	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)	Tese de Doutorado	2017
11	A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial: período de 2012 a 2016	Vanderlize Simone Dalgalo	Vilmar Malacarne	Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Dissertação de Mestrado	2018
12	Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil	Cláudia Maria Ferreira Campos	Maria Marta Lopes Flores	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação de Mestrado	2018
13	O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial	Claucia Honeff	Fabiane Adela Tonetto Costas	Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)	Tese de Doutorado	2018
14	Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula	Daniela Pereira Nantes	Alexandra Ayach Anache	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	Dissertação de Mestrado	2019
15	Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas	Maria Alice de Araújo	Maria Marta Lopes Flores	Universidade Federal de Goiás (UFG)	Dissertação de Mestrado	2019
16	Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas	Genigleide Santos da Hora	Teresinha Guimarães Miranda	Universidade Federal da Bahia (UFBA)	Tese de Doutorado	2020
17	Estratégias de	Magda	Flávia Faissal de	Universidade do	Dissertação	2020

	mídiação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial	Fernandes de Carvalho	Souza	Estado de Rio de Janeiro (UERJ)	de Mestrado	
--	--	-----------------------	-------	---------------------------------	-------------	--

**Fonte:** Elaboração própria.

A partir da análise da apropriação da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski no campo da Educação Especial em cada um dos 17 trabalhos selecionados, que tem como objeto de pesquisa o Trabalho docente, poderemos refletir, nessa expressão particular, sobre como esse autor e a sua abordagem foram inseridos, compreendidos e difundidos em nosso país.

## **2 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: APROXIMAÇÕES INICIAIS**

A educação tem o papel, na Teoria Histórico-Cultural, de promover a socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e de desenvolver de forma integral os sujeitos em suas potencialidades. Entretanto, diferentes concepções pedagógicas estão presentes no processo de ensino e aprendizagem mediado por professores e alunos na escola. Na modalidade da Educação Especial, além disso, também estão em discussão as questões referentes à aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno, o processo de inclusão em escolas regulares, políticas e práticas pedagógicas, bem como os serviços da Educação Especial, como o Atendimento Educacional Especializado, em salas de recursos multifuncionais. Sabemos que a educação como um todo sofre de um desmantelamento, com falta de recursos humanos e físicos, formação inicial e continuada insuficientes e intensificação das tarefas atribuídas aos professores, como resultado das ações das políticas educacionais. Como uma modalidade da educação, a Educação Especial também é atingida com a precarização e, a partir desse cenário, nos questionamos sobre o real acesso dos alunos da Educação Especial às escolas do ensino regular e ao serviço do Atendimento Educacional Especializado. Mais do que isso, cabe questionar as condições de permanência desses

estudantes nessas instituições, bem como as concepções educativas que estão sendo defendidas e difundidas nas instituições escolares.

Atualmente, no Brasil, segundo o Censo Escolar MEC/INEP/2020, existem 1,3 milhão de crianças público-alvo da Educação Especial matriculadas nas escolas, entre classes comuns e classes especiais (BRASIL, 2020). Destas, mais de 90% estão inseridas em classes comuns. Nessa direção, podemos inferir que a perspectiva inclusiva possibilitou incluir os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em escolas de ensino regular, mas cabe questionar se essa política promove de fato o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Lev Semionovitch Vigotski<sup>2</sup>, compreende o sujeito em todas as suas dimensões: sociológicas, biológicas, psicológicas, históricas e culturais. Vigotski fundamenta seu estudo pela base materialista histórica-dialética para compreender a realidade através das suas contradições e pelo processo histórico de transformação social. O processo de aprendizagem é concebido em sua natureza social, ou seja, é através da interação social que ocorre o desenvolvimento das funções psicológicas superiores:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (VYGOTSKI, 2003, p. 61)

---

<sup>2</sup> Há muitas formas distintas de escrever o nome deste autor: Vygotsky, Vygotsky, Vigotski, Vigotski, etc. Por conta disso, adotaremos a grafia Vigotski, mas, no entanto, manteremos nas referências bibliográficas a grafia utilizada em cada edição.



Portanto, Vigotski compreende a aprendizagem como mola propulsora do desenvolvimento humano, um processo que impulsiona o desenvolvimento das funções psicológicas elementares em funções psicológicas superiores.

“Aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.” (VIGOTSKI, 2008, p. 103)

Sendo assim, o desenvolvimento está interligado à aprendizagem desde o nascimento da criança (VIGOTSKI, 2008), e este desenvolvimento ocorre nas e pelas interações e relações sociais, através do processo de internalização, que é o processo de reconstrução interna de uma operação externa, que decorre da aprendizagem. Esta antecede e acelera o processo de desenvolvimento das funções psicológicas.

“[...] Um aspecto essencial aos processos de aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal<sup>3</sup>; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com os seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2008, p. 103)

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores ocorre pela internalização de dois mediadores simbólicos: signos e instrumentos. Esse processo de internalização nada mais é do que a reconstrução interna de uma operação externa (VIGOTSKI, 2008). Os instrumentos decorrem do trabalho e dirigem-se do sujeito que atua sobre os objetos para

---

<sup>3</sup> O conceito de *Zona de Desenvolvimento Proximal* é compreendido por nós enquanto Zona de Desenvolvimento Iminente conforme Prestes (2010), que em sua tese discute as questões referentes às traduções das obras de Vigotski. O termo Iminente melhor explica a concepção vigotskiana de um desenvolvimento que pode ou não acontecer, que está em iminência de ocorrer. Entretanto, em citações diretas, foi mantida a transcrição do termo como está na versão da obra consultada.

realizar ações e transformar o meio para suprir suas necessidades e, que nem sempre, estão disponíveis no campo perceptivo. Essa compreensão é assentada no materialismo histórico-dialético, que fundamenta a concepção vigotskiana de desenvolvimento humano. Essa abordagem compreende que o que diferencia fundamentalmente o ser humano dos animais é a capacidade de transformação do meio, através do trabalho, de forma intencional, para suprir as necessidades individuais e a organização da vida social. Foi o trabalho, enquanto atividade social, que permitiu o desenvolvimento dessa característica particularmente humana. Os seres humanos deixaram de ser dependentes dos estímulos para utilizar a representação desses estímulos, entendidos como signos. A internalização dos signos, portanto, como mediadores que se dirigem ao mundo exterior ao sujeito, reconstróem internamente um processo externo, e constroem uma unidade entre signo e significado no funcionamento psicológico: “a internalização é um processo interpessoal para o intrapessoal.” (VYGOTSKY, 2009 apud WÜRFEL, 2015) A partir disso, decorre a explicação do porquê Vigostki concebe o desenvolvimento enquanto um processo social.

Por conseguinte, ao desenvolver os estudos sobre a defectologia, Vigotski compreende que o desenvolvimento das crianças com deficiência não é menor, mas ocorre de outro modo, sendo assim, segue o mesmo processo do desenvolvimento humano. Para Vigotski,

“A criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém, desenvolvida de outro modo”. (VIGOTSKI, 2019, p. 31)

A dimensão biológica também tem influência no processo de desenvolvimento, mas o aspecto social é fundamental. Nesse sentido, a aprendizagem é o motor do desenvolvimento e esta ocorre pelo suporte biológico, nas relações sociais e atividades mediadas. Para Vigotski, a Educação Especial, denominada defectologia, faz parte da educação escolar como um todo, como um processo de humanização e internalização de formas de pensar, que possibilitem a compreensão da realidade. O autor dedicou uma grande atenção à defectologia, e defendia a tese que as crianças com deficiência se desenvolvem de acordo com as relações e interações

no meio social, como o desenvolvimento de qualquer ser humano. Portanto, as crianças com deficiência têm as mesmas possibilidades de desenvolvimento, porém seu aprendizado se dará em um tempo e por um modo diferente. Vigotski ainda concebe a deficiência sob uma perspectiva dialética: manifestação primária, que compreende os aspectos biológicos da deficiência, o defeito em si, e manifestação secundária, que compreende os aspectos sociais e culturais da deficiência (VIGOTSKI, 2000).

“Os sintomas secundários estão ligados ao desenvolvimento incompleto das funções psicológicas superiores ocasionados pelo desenvolvimento cultural incompleto. Isso ocorre pelo isolamento social, pela exclusão dos ambientes sociais e quando a ação pedagógica é tardia ou incorreta.” (TONINI e COSTAS, 2008 apud WÜLFER, 2015, p. 28)

Portanto, para Vigotski, a criança com deficiência que é isolada socialmente e culturalmente poderá apresentar um desenvolvimento prejudicado, em função desse isolamento, e não em virtude do defeito, da manifestação primária da deficiência.

É difícil determinar que obra ou quando de fato a teoria de Vigotski começou a circular no Brasil. Prestes (2010) faz um trabalho primoroso ao resgatar as memórias da vida e obra do autor russo e as diferentes traduções que suas obras receberam, da língua russa para o inglês americano, do inglês americano para a língua portuguesa, do russo para a língua espanhola e etc. Em meados dos anos 1980, o pensamento de Vigotski começa a ser difundido e estudado no Brasil, o que se evidencia pela inclusão de algumas obras ainda em língua estrangeira do autor em teses e dissertações defendidas no Brasil. A primeira tradução brasileira da obra de Vigotski recebeu o nome de *Pensamento e Linguagem*, de 1987, traduzida da versão norte-americana (PRESTES, 2010). Essa versão recebeu várias críticas por ter um número reduzido de páginas e trechos incompletos. Anos depois, o autor Paulo Bezerra traduziu a mesma obra diretamente do russo, e a intitulou *A construção do pensamento e da linguagem* (2001). Ao observarmos a diferença do número de páginas da primeira tradução para a mais recente, há 300 páginas a mais, o que evidencia ainda mais a problemática das primeiras traduções (PRESTES, 2010). O livro *Formação social da mente:*

*desenvolvimento das funções psicológicas superiores* consta como um dos livros mais lidos e citados em teses, monografias e artigos. Como afirma Prestes (2010), infelizmente esse livro é presença obrigatória, apesar das diversas supressões de trechos e das traduções distorcidas em suas edições, algo que certamente altera o teor e o pensamento de seu autor (DUARTE, 2001 apud WÜRFEL, 2015).

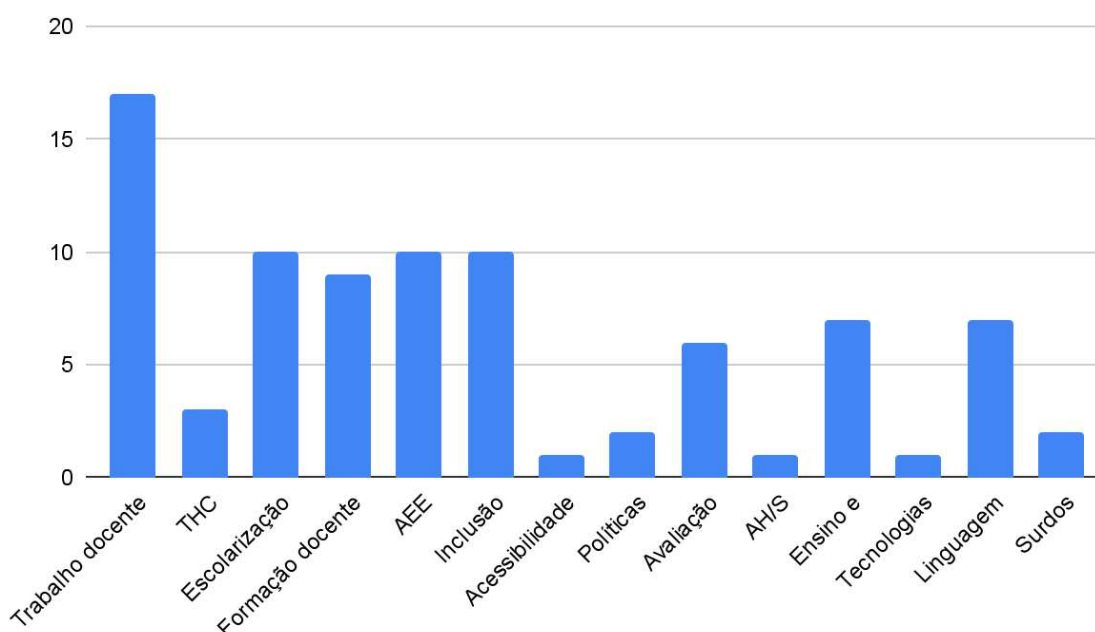
É preciso destacar que as primeiras obras que os pesquisadores brasileiros tiveram contato foram aquelas traduzidas do inglês americano, o que nos faz refletir sobre de que forma o pensamento de Vigotski foi apreendido. Houve uma verdadeira relativização e esvaziamento da sua teoria, devido às censuras e cortes de sua obra, pela sua nacionalidade soviética, atuação política socialista e filiação teórica marxista. A partir desse cenário é que se originam as reflexões acerca da apreensão dos conceitos e pensamentos de Vigotski para pensar a Educação Especial, enquanto parte da Educação Escolar, no Brasil.

As políticas educacionais da Educação Especial foram definidas primeiramente em São Paulo e em Minas Gerais com decretos de abrangência estaduais, mas posteriormente a nível nacional com a instituição da LDBEN, de 1961 (KASSAR, 2011). Desde então, muitas foram as mudanças que ocorreram nas políticas e nas práticas pedagógicas da modalidade. Desde 1996, a Educação Especial está definida na LDBEN enquanto uma modalidade de ensino, com caráter suplementar e complementar ao ensino regular. Também, institui a oferta de vagas para o ensino regular preferencialmente, o que possibilita a inclusão de alunos dessa modalidade em instituições escolares não especializadas (BRASIL, 1996). Em 2008, a partir do Decreto 6571/2008 e a Resolução 4/2009 novas mudanças ocorreram na Educação Especial, principalmente sobre o caráter substitutivo, na idade escolar (BRASIL, 2009). Instituições especializadas que antes poderiam substituir o ensino ofertado em escolas de ensino regular, passam a complementar e suplementar, mas não mais substituir, com o intuito de promover a inclusão. Também, instituiu-se um serviço, denominado Atendimento Educacional Especializado, sendo ofertado preferencialmente em salas de recursos multifuncionais, com o objetivo de identificar, elaborar e organizar os recursos pedagógicos, com a finalidade de promover a plena participação dos alunos (BRASIL, 2009).

Isto posto, o presente Trabalho de Conclusão de Curso busca compreender a apropriação dos contributos da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski para a Educação Especial, na produção acadêmica do Brasil.

### **3 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: NA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL**

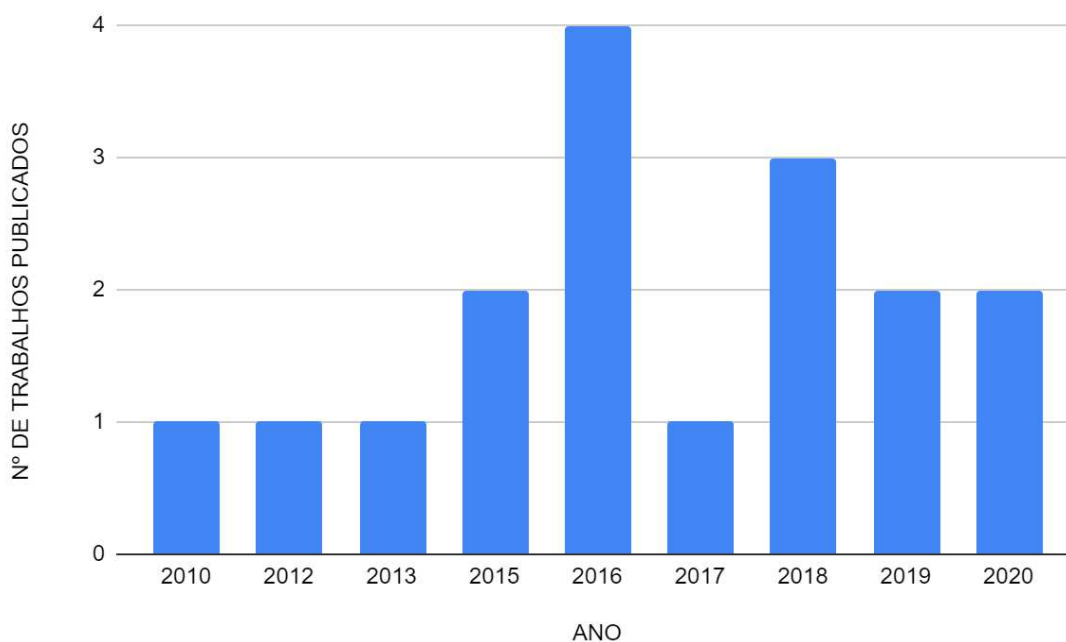
Neste capítulo apresentaremos de que forma a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski é compreendida na área da Educação Especial, através dos dados que encontramos em nossa pesquisa. Para isso, apresentaremos os trabalhos inseridos no campo da Educação Especial que se orientam pela Teoria Histórico-Cultural localizados mediante busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Foram encontrados, primeiramente, 185 trabalhos, sendo que destes, 25 foram publicados em duplicata. Entretanto, apenas 86 trabalhos de fato relacionavam a Teoria Histórico-Cultural com a Educação Especial; os outros 97 trabalhos foram descartados por não constituírem a teoria vigotskiana enquanto fundamentação teórica, apenas mencionavam o autor, sem aprofundar a sua teoria. Organizamos estes 86 trabalhos em 14 temáticas de pesquisa: trabalho docente, teoria histórico-cultural, escolarização, formação docente, atendimento educacional especializado, inclusão, acessibilidade, políticas educacionais, avaliação, altas habilidades/superdotação, ensino e aprendizagem, tecnologias assistivas, linguagem, surdos.

**Gráfico 1:** Temáticas de pesquisa

Fonte: Elaboração própria.

Dentre as temáticas de pesquisa mais abordadas estão o trabalho docente, que é objeto de pesquisa de 17 trabalhos, seguido por escolarização, inclusão e atendimento educacional especializado (AEE), temáticas abordadas em 10 trabalhos cada uma. Formação docente foi uma temática abordada em 9 trabalhos, seguido por ensino e aprendizagem e linguagem, abordados em 7 trabalhos cada um, e avaliação, temática abordada em 6 trabalhos. A Teoria Histórico-Cultural, enquanto objeto de pesquisa em si, foi abordada em 3 trabalhos, seguida por políticas educacionais e a educação de surdos, abordadas em 2 trabalhos cada uma. Por fim, as temáticas acessibilidade, altas habilidades/superdotação e tecnologias assistivas foram abordadas em 1 trabalho cada. Isto posto, decidimos por definir o trabalho docente como enfoque da nossa pesquisa, por esta ser a temática mais expressiva dentre os trabalhos selecionados, sendo abordada por 17 trabalhos de pesquisa, dentre teses e dissertações.

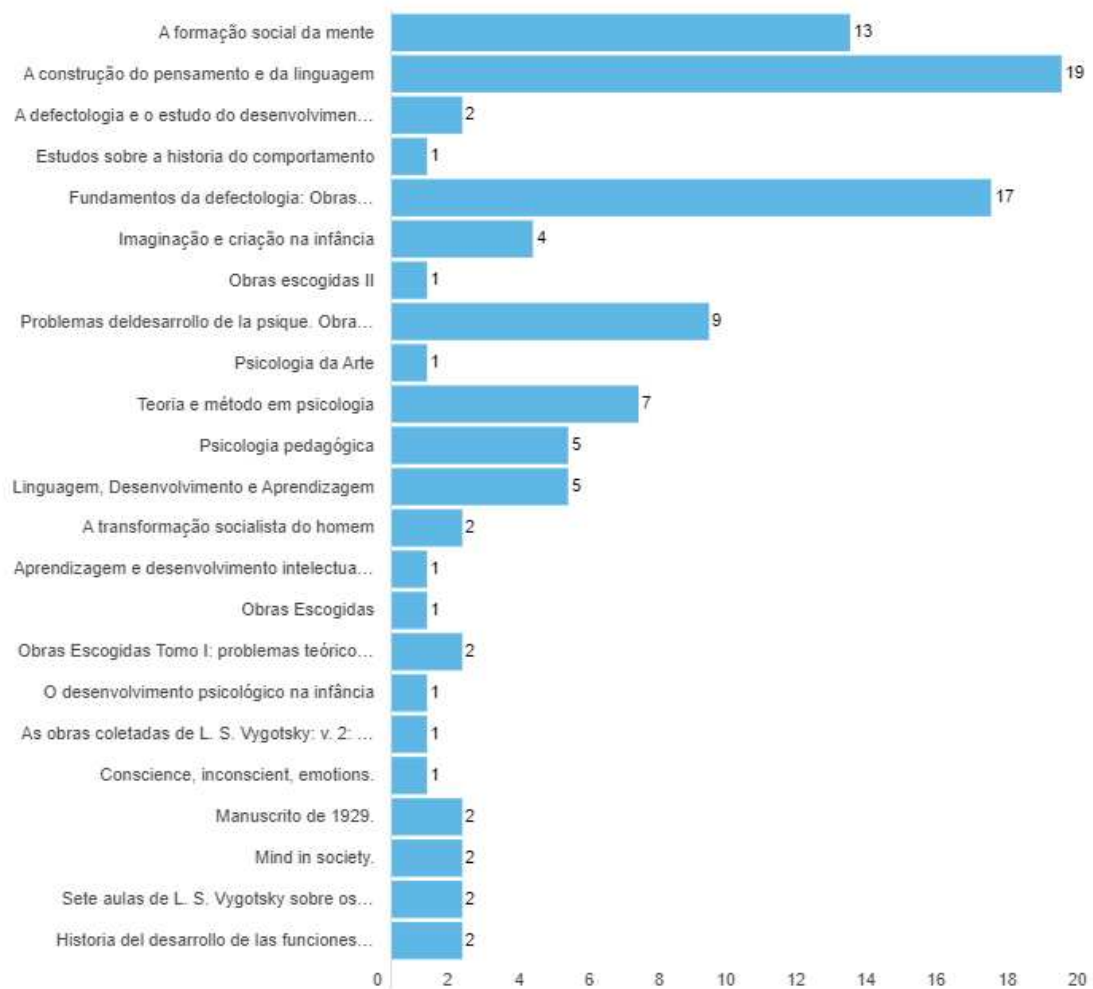
Ao analisarmos o ano de publicação dos trabalhos que abordam a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial através da temática trabalho docente, é possível perceber que há uma linearidade nas publicações, não havendo um crescimento expressivo de pesquisas ao longo dos anos, mantendo uma média de 2 a 3 trabalhos publicados por ano.

**Gráfico 2** - Número de trabalhos com a temática trabalho docente publicados por ano

**Fonte:** Elaboração própria

No gráfico acima podemos observar que nos anos de 2010, 2012, 2013 e 2017 houve a publicação de 1 trabalho cuja temática é o trabalho docente. Nos anos de 2015, 2019 e 2020, foram publicados 2 trabalhos. Já no ano de 2018 foram publicados 3 trabalhos, e no ano de 2016, foram publicados 4 trabalhos. É possível constatar que essa temática de pesquisa mantém uma média constante, não havendo um aumento significativo de interesse na relação entre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial, no que tange o trabalho docente.

O gráfico 3 apresenta as obras de Vigotski que foram referenciadas pelos trabalhos selecionados pela pesquisa, bem como o número de vezes que uma mesma obra foi referenciada recorrentemente.

**Gráfico 3 - Obras de Vigotski referenciadas pelos trabalhos selecionados**

**Fonte:** Elaboração própria

As obras *Fundamentos de defectologia: obras escogidas (Tomo V)*, *A construção do pensamento e da linguagem* e *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores* foram as mais referenciadas, conforme o gráfico apresentado, sendo a primeira obra elencada em 17 trabalhos, a segunda em 18 e a terceira em 13 trabalhos, constituindo-se em presenças importantes. Estas são consideradas obras fundamentais para a compreensão do pensamento vigotskiano, principalmente no que tange à educação de crianças com deficiência, ainda que algumas destas obras tenham sofrido com as traduções provenientes do inglês americano que, conforme aponta Prestes (2010), são problemáticas devido à supressão de trechos e traduções errôneas de termos como



aprendizagem/aprendizado, brinquedo/brincadeira, e etc. Outras obras que também aparecem em destaque são *Problemas del desarrollo de la psique: Obras Escogidas (Tomo III)*, *Teoria e Método em psicologia*, *Psicologia Pedagógica*, e *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*, obra escrita por Vigotski, Luria e Leontiev, que são elencadas em 8, 7, 5 e 5 trabalhos, respectivamente. Dessa forma, é possível perceber que há uma preocupação por parte de alguns dos pesquisadores em ater-se a traduções na língua espanhola, por sua proximidade com o português, já que há obras escritas por Vigotski que ainda não possuem tradução para o português.

Em nossa pesquisa, nos deparamos com diferentes edições e traduções de uma mesma obra em cada trabalho, o que influi no modo de compreender e pensar a teoria histórico-cultural. É importante destacar que, segundo Prestes (2010), os cortes e supressões realizados não são aleatórios e sim, foram realizados em uma tentativa de esconder a base epistemológica marxista de Vigotski. Essas supressões, portanto, influenciam na compreensão do pensamento do autor.

**Quadro 2** - Obras de Vigotski referenciadas nas pesquisas e suas respectivas edições

OBRA	EDIÇÃO
<b>A formação social da mente</b>	Martins Fontes, 1989
	Martins Fontes, 1991. Trad. José Cipolla Neto et al.
	Martins Fontes, 1995. 4ª edição.
	Martins Fontes, 1998
	Martins Fontes, 2003. 6ª edição. Trad. José Cipolla Neto et al.
	Martins Fontes, 2007. 7ª edição. Trad. José Cipolla Neto et al.
<b>A construção do pensamento e da linguagem</b>	Martins Fontes, 1987. Trad. Jéferson Luiz Camargo
	Martins Fontes, 1998
	Ridendo Castigat Moraes, 2001.

	Martins Fontes, 2000
	Martins Fontes, 2001. Trad. Paulo Bezerra
	Martins Fontes, 2008. Trad. Jéferson Camargo e José Cipolla Neto
	Martins Fontes, 2009. Trad. Paulo Bezerra
	Martins Fontes, 2010. Trad. Paulo Bezerra
	Martins Fontes, 2018
<b>A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal</b>	Educação e Pesquisa, 2001 (online). Trad. Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques;
<b>Estudos sobre a história do comportamento.</b>	Artes Médicas, 1996. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira
<b>Fundamentos da defectologia: Obras Escogidas (Tomo V)</b>	Editorial Pueblo y Educación, 1995
	Visor Distribuciones, 1997
	Visor Distribuciones, 1997. Trad. Julio Guilherme Blank
	Editorial Pueblo y Educación, 1997. Trad. Maria del Carmen Ponce Fernandez
	Machado Grupo de Distribución, 2012. Trad. Julio Guillermo Blank.
	Machado Libros, 2012
<b>Imaginação e criação na infância</b>	Ática, 2009. Trad. Zóia Prestes.
	Di Nalivro, 2012.
	Editora WMF Martins Fontes, 2014. Trad. João Pedro Fróis
	Martins Fontes, 2014
<b>Obras escogidas II</b>	Visor Distribuciones, 2001
<b>Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas (Tomo III)</b>	Visor Distribuciones, 1981
	Visor Distribuciones, 1983
	Pedagógica, 1983

	Visor Distribuciones, 1995.
	Visor Distribuciones, 2000.
	Machado Libros, 2001
<b>Psicologia da Arte</b>	Martins Fontes, 1999
<b>Teoria e método em psicologia</b>	Martins Fontes, 1996
	Martins Fontes, 2004
	Martins Fontes, 2009
<b>Psicologia pedagógica</b>	Martins Fontes, 2001
	Martins Fontes, 2002
	Artmed, 2003
	Editora WMF Martins Fontes, 2010
<b>Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem</b>	Ícone, 2006. 10ª edição
	Ícone, 2010. 11ª edição. Trad. Maria da Pena Villalobos
	Ícone, 2012. Trad. Maria da Pena Villalobos
	Ícone, 2014
<b>A transformação socialista do homem</b>	Marxists Internet Archive, 2004. Trad. Nelson Dória;
<b>Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar</b>	Estampa, 1991. 2ª edição
<b>Obras escogidas</b>	Visor Distribuciones, 1995
<b>Obras Escogidas Tomo I: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología</b>	Machado Libros, 1997
	Visor Distribuciones, 1997
<b>O desenvolvimento psicológico na infância</b>	Martins Fontes, 1998
<b>As obras coletadas de L. S. Vygotsky: v. 2: os fundamentos da defectologia (psicologia anormal e dificuldades de aprendizagem).</b>	Plenum, 1993

<b>Conscience, inconscient, emotions.</b>	La Dispute, 2003
<b>Manuscrito de 1929.</b>	Educação e Sociedade, 2000. Trad. Alexandra Marenitch. Assistente de Tradução Luís Carlos de Freitas. Revisão Técnica Angel Pino
<b>Mind in society.</b>	Harvard University Pres, 1978
<b>Sete aulas de L. S. Vygotsky sobre os fundamentos da pedologia.</b>	Psicologia USP, 2010. Tradução Márcia Pileggi Vinha e Maz Welcman.
	E-pape, 2018. Tradução e organização de Zoia Prestes et al
<b>Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.</b>	Editorial Científico-Técnica, 1987

Fonte: Elaboração própria

Prestes (2010), em sua tese *Quando não é quase a mesma coisa* se dedica a pesquisar e entender de que forma o pensamento vigotskiano foi compreendido e difundido através das inúmeras traduções e supressões que suas obras sofreram na chegada da sua teoria no Brasil. Uma destas obras é *Michleinie e retch*, editada por Hanfmann e Vakar, traduzida como *Pensamento e Linguagem* em sua primeira edição brasileira, por Jefferson Luiz Camargo. Prestes (2010) afirma que essa edição datada de 1987 sofreu inúmeros cortes realizados arbitrariamente pelos tradutores “para obter um grau uniforme de condensação e um estilo coerente” (PRESTES, 2010, p. 67). Essa edição contém apenas 194 páginas e, mesmo recebendo inúmeras críticas por conta das supressões e edições do conteúdo, ainda é muito referenciada e utilizada por pesquisadores brasileiros.

**Quadro 3** - Edições e traduções referenciadas pelos trabalhos selecionados da obra *A construção do pensamento e da linguagem*, de L. S. Vygotski

<b>TRABALHOS SELECIONADOS</b>	<b>OBRAS REFERENCIADAS</b>
BORGES, Gabriela Silva Braga. <b>Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche</b>	VIGOTSKI, L. S. <i>Pensamento e Linguagem</i> . Editora Ridendo Castigat Mores. 2001. Disponível em: <a href="http://www.jahr.org">www.jahr.org</a> . VIGOTSKI, L. S. <i>A construção do pensamento e da linguagem</i> . Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

<p>CAMIZÃO, Amanda Costa. <b>Conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?</b></p>	<p>VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
<p>CARVALHO, Magda Fernandes de. <b>Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial</b></p>	<p>VIGOTSKI, L.S.A. A construção do pensamento e da linguagem. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018</p>
<p>DELABONA, Stênio Camargo. <b>A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar</b></p>	<p>VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 1987.</p> <p>VIGOTSKI. A construção do pensamento e da linguagem; Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.</p>
<p>HONNEF, Cláucia. <b>O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial</b></p>	<p>VIGOTSKY, L. S.. A Construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 2001.</p>
<p>HORA, Genigleide Santos da. <b>Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas</b></p>	<p>VYGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.</p> <p>VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.</p>
<p>LOPES, Mara Aparecida de Castilho. <b>Ensinar: "então, é função de quem?"</b> Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista</p>	<p>VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de Jefferson Luiz Camargo. Original publicado em 1934.</p>
<p>MESQUITA, Guida. <b>O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental</b></p>	<p>VYGOTSKY, Lev Semenovith. Pensamento e linguagem. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987a.</p>
<p>NANTES, Daniela Pereira. <b>Inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula</b></p>	<p>VIGOTSKY, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001</p>
<p>OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. <b>Práticas</b></p>	<p>VYGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. São</p>

<p><b>pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil:</b> considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.</p>	<p>Paulo: Martins Fontes, 1987.</p> <p>VIGOTSKI. A construção do pensamento e da linguagem; Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.</p>
<p>ROSSATO, Solange Pereira Marques. <b>Atividade docente e Educação Especial:</b> dos encaminhamentos históricos ao contraponto Histórico-Cultural</p>	<p>VYGOTSKI. A construção do pensamento e da linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009a.</p> <p>VIGOTSKI, L.S. A construção do Pensamento e da Linguagem. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001, p.395-486.</p>
<p>SANTANA, Raquel Soares de. <b>Ressignificação da prática pedagógica :</b> aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva</p>	<p>VYGOTSKI L.S. A construção do pensamento e da linguagem. Trad: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.</p>
<p>SANTOS, Emilene Coco do. <b>Os alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.</b></p>	<p>VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000b.</p>
<p>SILVA, Caroline Veloso da. <b>O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural.</b></p>	<p>VYGOTSKY, L.S. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2008, 224 p.</p>

Fonte: Elaboração própria

Em nosso balanço de produções, localizamos pelo menos sete pesquisas que utilizaram essa tradução como referência, conforme o quadro acima. Seis pesquisas indicam a tradução de Paulo Bezerra, que realiza o trabalho de tradução a partir do russo, o que indica uma preocupação legítima em compreender de fato o pensamento vigotskiano. Prestes (2010) indica que há uma diferença substancial no número de páginas entre uma tradução e a outra: a tradução mais recente, realizada por Paulo Bezerra, tem 300 páginas a mais, o que evidencia ainda mais as supressões de conteúdo da obra vigotskiana. Outras três pesquisas indicam apenas a editora e o ano, sem citar a tradução, conforme o quadro. Um fenômeno que observamos foi a utilização de mais de uma versão da obra em algumas pesquisas, inclusive que exploravam as obras dos dois tradutores, o que indica a preocupação com a apreensão das

contribuições de Vigotski. Apesar de haver uma vasta bibliografia de Vigotski traduzida diretamente do russo em diversas línguas, muitos pesquisadores ainda recorrem às obras *Formação social da mente*, traduzida do inglês, tendo sua primeira edição em 1984 e *Pensamento e Linguagem*, tradução também do inglês, editada e suprimida, datada de 1987, que foram as obras que apresentaram o pensamento vigotskiano aos pesquisadores e estudiosos brasileiros (PRESTES, 2010).

A obra *Fundamentos da defectologia: obras escogidas (Tomo V)* foi referenciada por 16 trabalhos, o que indica que quase todos os pesquisadores que relacionam a Teoria Histórico-Cultural de Vigotski com o campo da Educação Especial, que tem como objeto de pesquisa o trabalho docente, buscam nessa obra os fundamentos para pensar o ensino de crianças público-alvo da Educação Especial. É importante destacar que essa obra foi traduzida do russo para o espanhol e, recentemente, foi traduzida do espanhol para o português, pelo Programa de Pós-Graduação da UNIOESTE. Entretanto, nos trabalhos que selecionamos, os pesquisadores apontam a tradução em espanhol, pelas editoras Visor Distribuciones, Machado Libros, Editorial Pueblo y Educación. É nessa obra que Vigotski discute o processo de desenvolvimento das crianças anormais, bem como conceitos importantes como a concepção dialética da deficiência e compensação, indispensáveis para compreender de que forma Vigotski concebe a deficiência em si e a importância das relações sociais no desenvolvimento do ser humano.

Por fim, a terceira obra mais referenciada é *A formação social da mente*, que é uma das obras que foi apontada por Prestes (2010) dentre outros pesquisadores do campo como problemática, do ponto de vista da tradução. No Brasil, ela está disponível pela editora Martins Fontes e foi traduzida do inglês por José Cippola Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche e atualmente está em sua 7ª edição.

Duas das três obras mais referenciadas de Vigotski quando se relaciona a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial pensando o trabalho docente são obras que sofreram cortes e supressões em suas traduções. Essa questão nos fez refletir sobre a forma como as ideias de Vigotski foram apresentadas e compreendidas em cada uma dessas pesquisas. Realizar uma pesquisa com base nas obras que sofreram supressões e edições, pode acarretar

em um prejuízo na compreensão das ideias de Vigotski, visto o grau de complexidade de sua teoria.

Dito isso, para uma compreensão da forma como a teoria vigotskiana é apresentada aos pesquisadores brasileiros, examinamos a quantidade de obras escritas por L. S. Vigotski que foram referenciadas ao longo das teses e dissertações que selecionamos. No quadro 4, é possível observar que 10 dos 17 autores referenciam pelo menos 5 obras de Vigotski em sua pesquisa; duas autoras chegam a fundamentar-se em 14 e 12 obras, cada uma.

**Quadro 4** - Número de obras de Vigotski referenciadas pelos trabalhos selecionados

TRABALHOS SELECIONADOS	Nº DE OBRAS REFERENCIADAS
HORA, Genigleide Santos da. <b>Práticas pedagógicas inclusivas: percepção das educadoras brasileiras e lusitanas</b>	14
CARVALHO, Magda Fernandes de. <b>Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial</b>	12
ROSSATO, Solange Pereira Marques. <b>Atividade docente e Educação Especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto Histórico-Cultural</b>	9
SANTOS, Emilene Coco do. <b>Os alunos com autismo no primeiro ano do Ensino Fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.</b>	8
LOPES, Mara Aparecida de Castilho. <b>Ensinar: "então, é função de quem?": Atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista</b>	7
HONNEF, Claucia. <b>O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial</b>	6
NANTES, Daniela Pereira. <b>Inclusão escolar de estudantes com Deficiência Intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula</b>	6
OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. <b>Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança</b>	6



com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.	
ARAÚJO, Maria Alice de. <b>Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual</b> : das concepções às práticas pedagógicas	5
MESQUITA, Guida <b>O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do Ensino Fundamental</b>	5
BORGES, Gabriela Silva Braga. <b>Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche</b>	4
CAMIZÃO, Amanda Costa. <b>Conhecimentos, concepções e práticas de professores de Educação Especial</b> : o modelo médico-psicológico ainda vigora?	4
DELABONA, Stênio Camargo. <b>A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar</b>	4
SANTANA, Raquel Soares de. <b>Ressignificação da prática pedagógica</b> : aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva	4
SILVA, Caroline Veloso da. <b>O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual</b> : um estudo na perspectiva histórico-cultural.	4
CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. <b>Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil</b>	3
DALGALO, Vanderlize Simone. <b>A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial</b> : período de 2012 a 2016.	1

Fonte: Elaboração própria

Os demais autores referenciam de 1 a 4 obras escritas por Vigotski, em pesquisas que anunciam a Teoria Histórico-Cultural como base teórico-metodológica. É possível afirmar que o entendimento das ideias e conceitos elaborados e difundidos por Vigotski é influenciado por essa questão, dado que ao fundamentar-se em obras que sabidamente sofreram com supressões em suas traduções, corre-se o risco de relativizar o conteúdo da Teoria Histórico-Cultural.

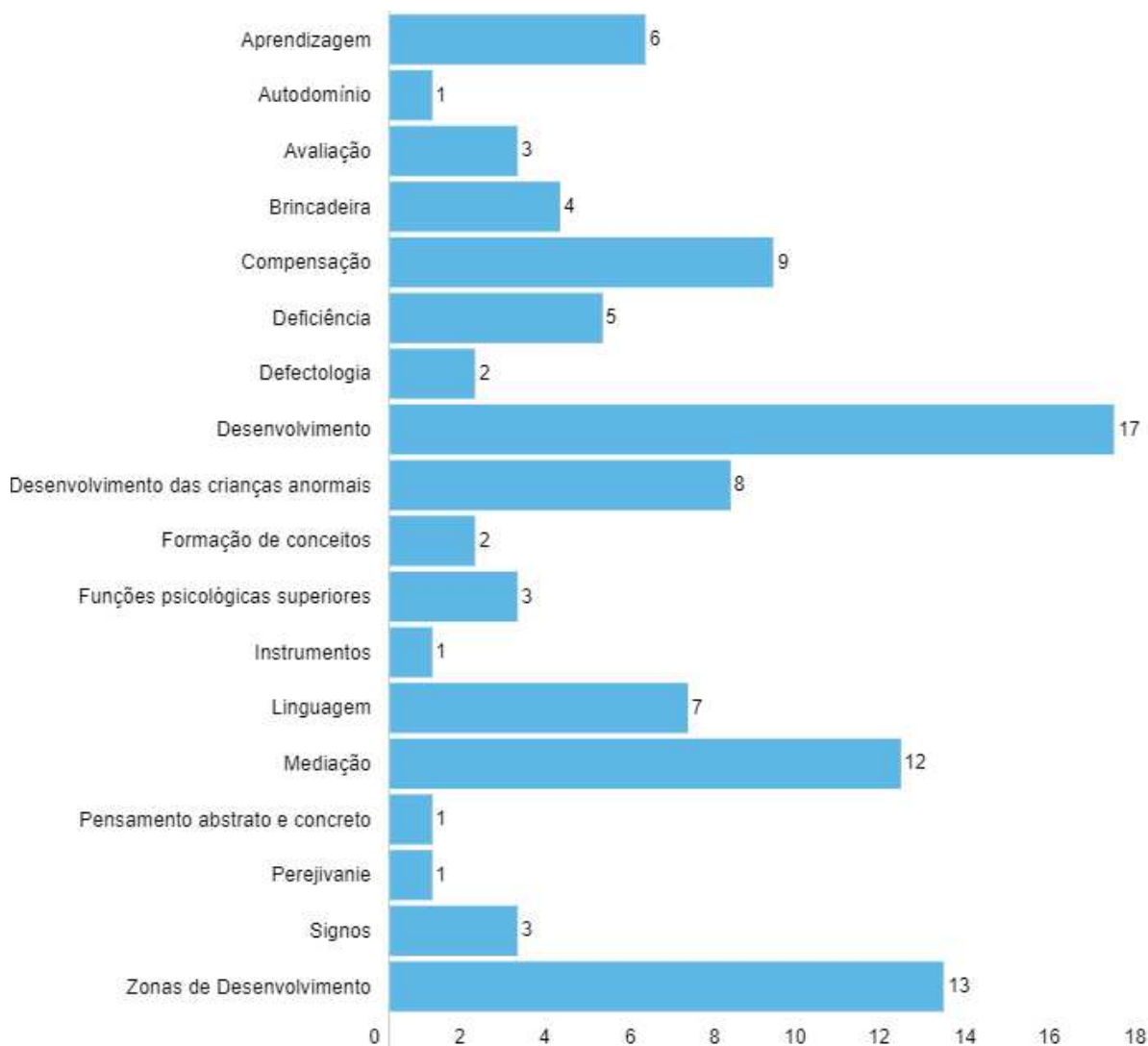
Para compreender a maneira como as ideias e conceitos desenvolvidos por Vigotski foram apresentadas em cada um dos 17 trabalhos selecionados, realizamos a leitura na íntegra

para analisar os conceitos mais utilizados e a forma como cada um deles foi compreendida e retratada nas teses e dissertações. Apesar de cada um dos conceitos elaborados por Vigotski estar diretamente relacionados entre si, dada a base materialista histórica-dialética que fundamenta sua obra, nosso procedimento de análise foi organizado em categorias, de forma a promover clareza no entendimento de quais conceitos são mais utilizados e como estes foram compreendidos por cada autor.

Sendo assim, após a leitura, foram encontrados 18 conceitos elaborados por Vigotski nas 17 teses e dissertações analisadas: aprendizagem, autodomínio, avaliação, brincadeira, compensação, deficiência, defectologia, desenvolvimento, desenvolvimento das crianças anormais, formação de conceitos, funções psicológicas superiores, instrumentos, linguagem, mediação, pensamento abstrato e concreto, *perejivanie*<sup>4</sup>, signos e zonas de desenvolvimento. Alguns destes, como o conceito de desenvolvimento, zonas de desenvolvimento e desenvolvimento das crianças anormais constituem um conceito único: desenvolvimento. Entretanto, para que pudéssemos compreender a abordagem utilizada pelos autores, foi necessário realizar essa separação. Estes conceitos podem ser divididos em conceitos gerais da teoria vigotskiana e específicos do campo da defectologia, desenvolvidos no Tomo V - Obras Escolhidas, em que Vigotski postula os fundamentos da defectologia enquanto uma ciência que estuda o desenvolvimento de crianças anormais. No gráfico 4, podemos observar a incidência dos conceitos utilizados pelos pesquisadores dos 17 trabalhos selecionados.

---

<sup>4</sup> Esse conceito é traduzido por Zoia Prestes como vivência: “a palavra em português que com mais verossimilhança transmite o conceito *perejivanie* de Vigotski é vivência. [...] Definida como “viver (uma dada situação) deixando-se afetar profundamente por ela” (HOUAISS, 2001, p. 2875). É nesse último sentido que Vigotski emprega a palavra “*perejivanie*” (PRESTES, 2010, p. 121)

**Gráfico 4 - Incidência dos conceitos utilizados nas teses e dissertações selecionadas**

**Fonte:** Elaboração própria

Observa-se que os conceitos mais citados e trabalhados nas 17 teses e dissertações são o conceito de desenvolvimento, zonas de desenvolvimento e mediação, utilizados em 17, 13 e 12 trabalhos. O conceito de desenvolvimento é central na obra vigotskiana, visto que é a partir da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento que Vigotski nos apresenta suas ideias. Sendo assim, a utilização desse conceito em todas as 17 pesquisas é algo previsto. Outros conceitos bastante trabalhados são compensação, desenvolvimento das crianças anormais,

linguagem, aprendizagem e deficiência, que, em sua maioria, são conceitos que nos ajudam a compreender de que forma Vigotski concebe o desenvolvimento das crianças com deficiência.

Optamos por selecionar os conceitos de maior incidência nas 17 teses e dissertações, organizando-os em 3 categorias: desenvolvimento, que engloba também as zonas de desenvolvimento e o desenvolvimento da criança anormal, mediação e o conceito de compensação, para entender a concepção apropriada por cada um dos 17 pesquisadores.

## **4 A ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL: A APROPRIAÇÃO DOS CONCEITOS DESENVOLVIMENTO, MEDIAÇÃO E COMPENSAÇÃO**

### **4.1 DESENVOLVIMENTO**

O conceito de desenvolvimento, central na obra elaborada por Vigotski, é o mais discutido entre as 17 teses e dissertações. Isso se deve ao fato de que é deste conceito que decorrem todos os outros, que explicam o funcionamento psíquico do ser humano. Há uma convergência na compreensão de como o desenvolvimento humano ocorre; os pesquisadores o concebem como um processo fomentado pela aprendizagem.

Lopes (2015) evidencia a base histórica-cultural de Vigotski na qual toda a sua teoria é erigida:

“A teoria histórico-cultural, desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, é uma abordagem que permite compreender o desenvolvimento humano, a partir de uma concepção de homem enquanto ser essencialmente social. O aspecto cultural terá fundamental importância para essa compreensão de ser humano, o qual constitui sua humanidade a partir dos elementos culturais transmitidos ao longo da História (VIGOTSKI, 1934; 2008)” (LOPES, 2015, p. 28)

O desenvolvimento está relacionado pelos autores à aprendizagem. É a aprendizagem que conduz a criança ao desenvolvimento, segundo Rossato (2016), apoiada em Vigotski (2009):

“A aprendizagem estará sempre à frente do desenvolvimento, na medida em que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento humano. Não se adota, portanto, a ideia de que devemos esperar que a criança atinja um certo grau de desenvolvimento (maturidade), que ele esteja “pronta” para a ensinarmos, para promover a interação com os diferentes elementos da cultura ou que esse é um processo que ela realiza por ela mesma [...] A aprendizagem conduz a criança ao desenvolvimento provocando processos que seriam mais difíceis de ocorrer fora da escola.” (ROSSATO, 2016, p. 95)

Nantes (2019) afirma que Vigotski “coloca a aprendizagem como impulsionadora das possibilidades do desenvolvimento e, dessa forma, mostra a necessária eficiência dos processos psicológicos” (NANTES, 2019 p. 45). Silva (2012) concorda ao trazer a discussão realizada por Vigotski acerca da relação hierárquica proposta por outros autores entre aprendizagem e desenvolvimento ou do entendimento de que aprendizagem e desenvolvimento não são distintos:

“Vigotski não se conformou com nenhuma das duas proposições e, ao contrário, afirmava que não se tratava de processos que se relacionavam de modo hierárquico e nem mesmo se encontravam no mesmo nível, mas eram processos distintos que se relacionavam entre si” (SILVA, 2012, p. 60).

Mesquita (2015) também apresenta a concepção de que “Vigotski (1987a; 1998) diz da interdependência entre aprendizagem e desenvolvimento, pois é essa relação conjunta que contribui na formação do homem” (MESQUITA, 2015, p. 27). Hora (2020) explicita essa inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento na concepção vigotskiana:

“[Vigotski] explica a aprendizagem e o desenvolvimento como processos mediados, com ênfase na mediação semiótica, com um destaque particular para a linguagem. Newman e Holzman (2014) afirmam que Vygotsky não via

a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único, nem como processos independentes. Em vez disso, “a unidade ‘aprendizagem e desenvolvimento’ tem complexas inter-relações, que são objeto de sua investigação” (VYGOTSKY, 1987, p. 201)” (HORA, 2020, p. 202)

Santana (2010), em sua pesquisa, também concorda ao afirmar que “o aprendizado está diretamente relacionado ao curso de desenvolvimento da criança, mas nunca serão realizados em igual medida ou em paralelo” (SANTANA, 2010, p. 51). Araújo (2019) evidencia o aspecto social do desenvolvimento ao reafirmar essa concepção em seu trabalho de pesquisa: “A criança começa o aprendizado antes mesmo do período escolar. [...] Seu processo de desenvolvimento acontece de forma social e histórica “o aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia da criança (VIGOTSKI, 2007, p. 95)” (ARAÚJO, 2019, p. 47). Carvalho (2020) também chama atenção para esse aspecto do desenvolvimento, pontuando que:

“o desenvolvimento e processo de ensino e aprendizagem são pensados como uma relação de construção processual, no qual estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem o aprendizado (VIGOTSKI, 2000).” (CARVALHO, 2020, p. 60).

Dalgalo (2018) afirma, pautada em Vigotski, que “a aprendizagem se constitui como condição indispensável para o desenvolvimento de características humanas e que esse processos se desenvolve por meio da mediação (signos, linguagem e instrumentos), contribuindo pra a apropriação do conhecimento.” (DALGALO, 2018, p. 91). Dalgalo também explicita a concepção de que o desenvolvimento humano ocorre por meio das relações sociais:

“A exposição das regularidades do desenvolvimento humano demonstra que Vigotski parte da ideia de que a condicionalidade social é fundamental, indispensável para o estabelecimento de propriedades especificamente

humanas da psique. Nesse sentido, Vigotski afirma que a influência social e, em particular, a pedagógica e o processo educacional, estabelece uma fonte inesgotável para a formação dos processos psíquicos superiores.” (DALGALO, 2018, p. 92)

Dellabona (2016) chama atenção para importância da interação do sujeito com e no meio para o desenvolvimento psíquico:

“Vigotski (2010) considera a interação do sujeito com o meio social como determinante no desenvolvimento das pessoas, pois o desenvolvimento psíquico perpassa pela interação de fatores biológicos e sociais. Essa concepção de desenvolvimento sociocultural do ser humano estende-se para os estudos da defectologia.” (DELLABONA, 2016, p. 55)

Oliveira (2013) também pontua o fator social e cultural no desenvolvimento: “de acordo com as teorizações da abordagem histórico-cultural, o humano se desenvolve em dois planos: no campo biológico e especialmente no campo social e cultural.” (OLIVEIRA, 2013, p. 50). Para Borges (2016, p. 65), “o desenvolvimento ocorre nas relações com o outro e com o meio, nas trocas de experiências”. E, portanto, “por meio das experiências de aprendizagem a criança vai significando o mundo, imitando e com isto acaba apropriando de todo um conhecimento culturalmente acumulado, o que lhe proporciona desenvolvimento.” (BORGES, 2016, p. 65). Hora (2020) reforça a importância da interação e das relações no meio, no processo de desenvolvimento:

“A perspectiva da Teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1991) onde se ancoram os conhecimentos constituídos na interação do sujeito com o mundo, descarta a supremacia de um dos dois polos: o sujeito ou o meio. Essa teoria põe em relevo o papel da aprendizagem como motor do desenvolvimento e dá ênfase à relação que a pessoa tem com o seu ambiente sociocultural onde o sujeito não é visto apenas como ativo, e, sim, mais interativo, porque forma seus conhecimentos e se constitui

a partir das relações estabelecidas com os outros, sendo mediador ou mediado.” (HORA, 2020, p. 212)

Segundo Campos (2018), “O desenvolvimento e a aprendizagem dependem se das relações estabelecidas nesses diferentes contextos nos quais o homem está inserido” (CAMPOS, 2018, p. 52), Outro aspecto do desenvolvimento humano, na concepção de Vigotski, é de que o processo não é linear, segundo apontado por Honeff (2018): Esse processo de desenvolvimento, conforme a perspectiva histórico cultural, abarca fatores biológicos, sociais, culturais, envolve aspectos comumente não lineares (VYGOTSKI, 1995; VAN DER VEER; VALSINER, 2006)” (HONEFF, 2018, p. 149).

Nas teses e dissertações analisadas, depreendemos que os pesquisadores, em sua totalidade, compreendem os aspectos centrais do processo de desenvolvimento. Concebem-no enquanto um processo social, que ocorre nas relações e interações sociais no meio, que, sobretudo, é promovido e conduzido pela aprendizagem, em uma inter-relação.

O processo de desenvolvimento é explicado, por Vigotski, pelas zonas de desenvolvimento real e iminente, que possibilitam compreender o ponto chave do seu entendimento acerca do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. A zona de desenvolvimento é um conceito que sofreu com as traduções realizadas nas obras em português, no Brasil. Em muitas obras, o conceito está com o termo proximal ou imediato, que trazem uma conotação diferente da elaborada por Vigotski (PRESTES, 2010). É possível observar ao longo das teses e dissertações analisadas que alguns dos pesquisadores trouxeram essa reflexão no corpo do texto, e adotaram o termo iminente, por este melhor explicar o processo descrito pelo autor. Entretanto, outros pesquisadores mantiveram a concepção traduzida erroneamente na obra *Formação social da mente*. Santana (2010) pontua que substituiu em sua obra o termo por zona de desenvolvimento iminente, conforme Prestes (2010), “por entender que a palavra iminente retrata mais fielmente o conceito desenvolvido pelo autor.” (SANTANA, 2010, p. 51). Além disso, Santana discorre a questão para afirmar que “o desenvolvimento é uma possibilidade e não está no campo de ocorrer imediatamente ou obrigatoriamente” (SANTANA, 2010, p. 52), e é por conta disso que os termos proximal



ou imediato não poderiam ser empregados para descrever o processo de desenvolvimento elaborado por Vigotski.

Silva (2012) também afirma que adotará o termo iminente ao invés de proximal ou imediato, ancorada em Prestes (2010) pois “esses termos não fazem referência exata ao conceitos sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento” (SILVA, 2012, p. 61). Após, ela afirma que, segundo Vigotski,

"Há dois momentos no desenvolvimento, o real e o iminente. O desenvolvimento real é aquele em que a criança consegue solucionar um determinado problema sem auxílio. O desenvolvimento potencial, no qual as crianças conseguem resolver situações com a colaboração de outras pessoas." (SILVA, 2012, p. 62)

Camizão (2016) também pauta-se em Prestes (2010) e afirma que Vigotski “utiliza-se do conceito de zona de desenvolvimento iminente (ZDI) que articula-se ao nível de desenvolvimento mental real” (CAMIZÃO, 2016, p. 84) A justificativa pela adoção do termo iminente ocorre pois “essa zona revela que a criança pode desenvolver e não significa que ela vá, necessariamente, se desenvolver. Portanto, dá um sentido diferente ao que conhecemos nas traduções disponíveis em língua portuguesa.” (CAMIZÃO, 2016, p. 84) . A autora referencia Prestes (2010) que realiza a tradução diretamente do russo da concepção vigotskiana, no excerto a seguir:

“Pesquisas permitiram aos pedólogos pensar que, no mínimo, deve-se verificar o duplo nível do desenvolvimento infantil, ou seja: primeiramente, o nível de desenvolvimento atual da criança, isto é, o que, hoje, já está amadurecido e, em segundo lugar a zona de seu desenvolvimento iminente, ou seja, os processos que, no curso do desenvolvimento das mesmas funções, ainda estão amadurecidos, mas já se encontram a caminho, já começam a brotar; amanhã, trarão frutos; amanhã, passarão para o nível de desenvolvimento atual (VIGOTSKI, 2004, p.485, apud, PRESTES, 2010, p.174)” (CAMIZÃO, 2016, p. 84-85)

Borges (2016) também apoia-se em Prestes (2010) para criticar a difusão e decorrente banalização do conceito de zona de desenvolvimento iminente, traduzido por proximal e/ou imediato. Entretanto, a autora faz uso de diferentes termos ao referir-se às zonas de desenvolvimento, ora potencial e ora iminente:

"Vigotski aponta a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível real, efetivo ou atual e o nível de desenvolvimento potencial. No nível de desenvolvimento real a criança já tem consolidada algumas conquistas, ou seja, já realiza determinada função ou tarefa com total domínio de tal forma que não necessita do auxílio e da intervenção de alguém mais experiente. [...] O nível de desenvolvimento potencial corresponde àquilo que a criança já sabe fazer, só que com a ajuda de outra pessoa mais experiente. É a distância entre o que a criança já consegue realizar sozinha e aquilo que ela realiza em colaboração com outra pessoa que surge o que Vigotski chamou de zona de desenvolvimento iminente." (BORGES, 2016, p. 63-64)

Campos (2018) também concorda com Borges, e explica que há dois níveis de desenvolvimento: “nível de desenvolvimento real, que são as funções que já estão amadurecidas e correspondem aquilo que a criança consegue fazer com certa autonomia” (CAMPOS, 2018, p. 55) e “o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de outro indivíduo [...]. A distância entre esses dois níveis é o que Vigotski chamou de ZDP<sup>5</sup> [Zona de Desenvolvimento Proximal]” (CAMPOS, 2018, p. 55).

Campos (2018) faz uso do termo proximal para se referir à zona de desenvolvimento iminente, defendida por Prestes (2010), assim como Mesquita (2015), Araújo (2019), Oliveira

---

<sup>5</sup> Alguns dos autores das teses e dissertações discutidas neste trabalho, referem-se ao que nomeiam de Zona de Desenvolvimento Proximal a partir de uma abreviação: ZDP. Realizamos a transcrição original dos excertos e, portanto, quando estiver escrito ZDP, leia-se Zona de Desenvolvimento Proximal.

(2013), Dellabona (2016), Carvalho (2020), Nantes (2019), Hora (2020) e Rossato (2016), que fazem uso dos termos proximal/próximo, conforme as traduções das obras de Vigotski, para a língua portuguesa. Além disso, alguns destes autores também referem-se às zonas de desenvolvimento como níveis de desenvolvimento, o que nos leva a pensar esse processo em linearidade, diferente do proposto por Vigotski. Podemos inferir que a maioria dos pesquisadores ou não tiveram acesso à discussão acerca das traduções durante a elaboração de suas pesquisas, ou deliberadamente decidiram ignorar as críticas de Prestes (2010) sobre a problemática das traduções dos conceitos desenvolvidos por Vigotski. Portanto, a compreensão acerca desse conceito pode ter sido prejudicada pelas traduções realizadas do inglês para o português, já que Vigotski discute esse conceito na obra *Formação social da mente* traduzida por José Cipolla Neto et al no Brasil.

Araújo (2019) define duas zonas de desenvolvimento, real e potencial:

“A criança apresenta dois níveis de desenvolvimento: (1) o que está consolidado, completado quando ela realiza algo sozinha sem a ajuda de outra pessoa, isto é, o nível de desenvolvimento real; e (2) o nível potencial, do qual compreende aquelas situações de aprendizagem em que ela realiza, mas com a ajuda do outro que dá pistas ou mostra como o problema pode ser solucionado.” (ARAÚJO, 2019, p. 49)

Segundo Mesquita (2015, p. 27), “a ZDP caracteriza o desenvolvimento mental que ainda está em processo, ou seja, ainda não se consolidou.” e, sendo assim, “nesse processo de aprendizado, existe a participação do outro. Portanto, podemos dizer que as condições sociais é que favorecem o desenvolvimento psicológico.” (MESQUITA, 2015, p. 27). Dellabona concorda ao dizer que “a zona desenvolvimento proximal parte do princípio de que as funções superiores ainda não estão consolidadas, ou seja, é a capacidade do indivíduo realizar algo que não era capaz de fazer sozinho.” (DELLABONA, 2016, p. 72). Hora (2020) compreende a zona de desenvolvimento iminente como uma etapa intermediária:

“De tal modo, a Zona de Desenvolvimento Proximal

constitui uma etapa intermediária no percurso da aprendizagem, que parte do potencial para chegar ao real (ou atual), onde o aprendiz ainda não consolidou os conhecimentos de determinado aprendizado, porém tem alguns elementos do mesmo e, embora independentemente não possa resolver uma tarefa, se lhe é oferecida alguma ajuda (mediação), é capaz de solucioná-la.” (HORA, 2020, p. 203)

Hora evidencia a importância da mediação, como uma ação intencional que auxilia a criança a realizar uma atividade que ainda não consegue realizar sozinha, atuando na zona de desenvolvimento iminente. Carvalho (2020) afirma que “a contribuição maior do conceito de ZDP seja o de colocar em destaque o papel do outro no desenvolvimento psíquico do sujeito” (CARVALHO, 2020, p. 61). Essa afirmação evidencia o papel das relações e interações sociais para o desenvolvimento do ser humano, conforme aponta Oliveira (2013):

Na relação entre pares, no convívio com processos de mediação, no desenvolvimento da linguagem e na constituição de conceitos, a criança tem a possibilidade de transformar seus conhecimentos potenciais em reais, construindo assim nossa significação com o mundo simbólico” (OLIVEIRA, 2013, p. 53-54)

Nantes (2019) também reafirma o papel da mediação e da relação com o outro no processo de desenvolvimento, da passagem da zona de desenvolvimento potencial – que a autora nomeia como nível – para a zona de desenvolvimento real:

“O segundo nível é o desenvolvimento potencial, que representa o conjunto de atividades que a criança não consegue realizar sozinha, mas que, com a ajuda de alguém (um adulto ou outra criança mais experiente) que lhe dê orientações adequadas (mediações), consegue resolver.” (NANTES, 2019, p. 48)

Rossato (2016) ao discutir sobre a avaliação do desenvolvimento da criança, pauta-se na concepção vigotskiana para evidenciar que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda, o desenvolvimento já está em processo:

“Quando se avalia o desenvolvimento, deve-se levar em conta também as funções que estão em processo – às quais a criança consegue corresponder, com a ajuda e mediação de um adulto mais experiente, ou seja, em cooperação (por meio de pistas, demonstrações, perguntas guias), na zona de desenvolvimento próximo (ZDP).” (ROSSATO, 2016, p. 91)

Dalgalo (2018) pauta-se em Iacono (2014) para discutir os conceitos desenvolvidos por Vigotski. A autora adota o termo zona de desenvolvimento proximal para descrever o processo:

“A zona de desenvolvimento proximal se refere à necessidade de auxílio de pessoas, a saber, companheiros com mais conhecimento e experiência para orientar ou ajudar a criança a realizar as suas atividades, havendo a necessidade de direcionamento e acompanhamento para execução das atividades (IACONO et al, 2014)” (DALGALO, 2018, p. 91).

Por fim, Lopes (2015) discute as zonas de desenvolvimento em sua pesquisa anunciando que “determinadas ações que a criança realiza de forma independente foram consideradas pelo autor como sendo o nível de desenvolvimento real.” (LOPES, 2015, p. 53). Porém, “por outro lado, há tarefas que, mesmo com auxílio de outras pessoas, a criança não consegue realizar; estas se encontram, portanto, fora de seu nível de desenvolvimento” (LOPES, 2015 p. 53). Lopes também concebe as zonas como níveis, diferente do que Vigotski elaborou em sua obra.

Camizão (2016) afirma que “Vigotski (2012, p. 142) diz que “as leis do desenvolvimento da criança com deficiência e da criança sem deficiência se apresentam como

uma única lei”.” (CAMIZÃO, 2016, p. 81). Chama a atenção que, para Vigotski,

“O desenvolvimento da criança, independentemente de ter ou não uma deficiência, acontecia a partir do campo social para o individual. Ele acreditava que a conduta coletiva colaborava com a apropriação intrapsíquica. Vigotski (2012) indicou que deveríamos focar na coletividade, pois esse era o fator principal de desenvolvimento da criança com deficiência. Ou seja, sob esta condição ela poderia se desenvolver” (CAMIZÃO, 2016, p. 40).

Santana (2010) concorda com Camizão (2016) e sua concepção: “deve-se estudar a história do desenvolvimento cultural da criança normal e do deficiente, como um processo único por sua natureza, mas distinto pela forma de seu curso, definido por vias colaterais de desenvolvimento cultural.” (SANTANA, 2010, p. 159). Silva (2012) concorda com Vigotski quando este afirma que o desenvolvimento da criança com deficiência não se desenvolve menos que uma criança dita normal, mas que se desenvolve de forma diferente: “Vigotski também afirmou que “el niño, cuyo desarrollo se ha complicado por un defecto no es sencillamente menos desarrollado que sus coetáneos normales, es un niño, pero desarrollado de otro modo”. (VIGOTSKI, 1997, p. 3).” (SILVA, 2012, p. 51). Mesquita discute o papel do professor, pensando o desenvolvimento das crianças com deficiência:

“É necessário, então, o professor descobrir **de que modo os impedimentos orgânicos podem servir como mola propulsora para superar limitações** e, com isso, não atrelar a deficiência a visões biologizadas, afirmando que não há aprendizagem por causa de algumas limitações, inclusive da linguagem escrita. [...] Para Vigotski (1997), a criança com deficiência não é simplesmente uma criança menos desenvolvida, se for comparada com qualquer outra criança, mas **seu desenvolvimento procede de outros modos**. Seus fundamentos têm como base o fato de que **as leis gerais de desenvolvimento são as mesmas para todas as crianças com e sem deficiência**” (MESQUITA, 2015, p. 25).

Dellabona (2016) pauta-se no livro Obras Completas - Tomo V para afirmar que “essencialmente não há diferenças na educação entre crianças tidas como normais e as com

deficiência, ambas são pessoas em que o desenvolvimento ocorre com as mesmas leis. A diferença está apenas no caminho de desenvolvimento (VIGOTSKI, 1995).” (DELLABONA, 2016, p. 54-55). Silva (2012) afirma, pautada nos escritos de Vigotski:

"A maior dificuldade de uma pessoa com deficiência era o fator social, ou seja, o modo como a sociedade entende e recebe essas pessoas. Segundo ele [Vigotski], a deficiência é um desvio do tipo biológico que o homem estabeleceu, culturalmente, como sendo estável, uma vez que esse desenvolvimento biológico acontece no meio cultural (VIGOTSKI, 1997)" (SILVA, 2012, p. 51).

Nantes (2019), reitera que Vigotski não compreende a deficiência como um defeito ou um problema em si, para o desenvolvimento humano, “mas sim as formas de lidarmos com eles, impossibilitando trocas e relações significativas que levam ao seu crescimento pelas mediações estabelecida” (NANTES, 2019, p. 49). Ou seja, são as relações sociais que ocorrem no meio que podem ou não promover o desenvolvimento das crianças com deficiência. Araújo (2019) destaca que “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abrindo-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (ARAÚJO, 2019, p. 59). Hora (2020) concorda ao afirmar que:

“Ele [Vigotski] fundamentou toda sua intervenção nas potencialidades dessas crianças visando modificar a forma de ver e compreender a deficiência, libertando-as do viés biologizante e limitador, assim, acreditava que o meio social positivo facilitava essa possibilidade e quando negativo, poderia ser uma das principais barreiras que dificultavam a construção de um novo caminho para a reestruturação das funções lesadas.” (HORA, 2020, p. 214)

Assim, como afirma Nantes (2019), “O desenvolvimento de qualquer criança, com deficiência ou não, depende das oportunidades de aprendizagem e das relações que estabelece, ou seja, como já mencionamos, os aspectos biológicos não são determinantes.” (NANTES, 2019, p. 50). Borges (2016) reflete sobre o papel do meio social frente à deficiência, destacando a manifestação dialética da deficiência:

“Vygotski (2012) aponta que o processo de desenvolvimento de uma criança deficiente está condicionado a forma como o meio social vê aquele defeito, ou seja, a limitação, o impedimento depende de como dada sociedade concebe a pessoa sob tal condição. Neste sentido, não é a criança que se vê com uma deficiência, mas sim é o meio social que vai lhe colocar em uma posição de inferioridade que muitas vezes causam a invalidez social da criança ou do aluno, conforme o contexto que está inserida” (BORGES, 2016, p. 67)

Campos (2018) também ressalta que “o dano orgânico não é suficiente para caracterizar quaisquer incapacidades da criança e, sim, seu impacto no desenvolvimento cultural da criança”. (CAMPOS, 2018, p. 54). Sendo assim, Araújo afirma que:

“O que limita as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência são as limitações culturais e o grau inferior das funções psíquicas superiores do conteúdo do desenvolvimento biológico que tem uma limitação biológica. [...] O desenvolvimento das pessoas com deficiência está pautado nas relações sociais, portanto temos o conceito da deficiência como um conceito social.” (ARAÚJO, 2019, p. 47-48)

Os autores concordam que, para Vigotski, o fator social é fundamental no processo de desenvolvimento e que o desenvolvimento das crianças com deficiência ocorre sob as mesmas leis de desenvolvimento que qualquer criança; entretanto, de maneira diferente. Dalgalo (2018) também discute a questão dialética da deficiência:

“o defeito não é somente uma pobreza psíquica, senão também uma fonte de riqueza, não é somente uma debilidade, senão também uma fonte de força.” Tal afirmação coloca a deficiência sob a ótica dialética, na qual se constituem dois momentos acerca do desenvolvimento psicológico: o caráter dialético do defeito e a base social da psicologia da personalidade (VIGOTSKI, 1997, p. 32)” (DALGALO, 2018, p. 90)

Oliveira destaca aspectos da defectologia discutidos por Vigotski em suas obras ao afirmar que “o processo de desenvolvimento da criança com deficiência transcorre em torno de dois



temas: a posição social da deficiência como um aspecto da condição social da criança e a tendência da compensação na busca da adaptação ao meio.” (OLIVEIRA, 2013, p. 55), aspectos da defectologia discutidos por Vigotski em suas obras.

“Em relação à criança com deficiência, alcançar o desenvolvimento de um modo distinto pode significar que não será da mesma maneira como ocorre com uma criança sem deficiência, poderá precisar de mais tempo, recursos, bem como uma atuação mais intensiva do outro de forma a atribuir sentido às ações dessa criança. Nessa relação, o estabelecimento de vínculo demanda a participação do outro e da linguagem em busca por um caminho distinto, ou modos diferentes de se apropriar dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade por parte da criança; com outros meios, podendo ser em forma de recursos ou modos de compreender a participação dessa criança nas propostas educativas.” (SANTOS, 2017, p. 69)

Sendo assim, a concepção de desenvolvimento difundida entre as teses e dissertações realizadas por pesquisadores brasileiros, alicerçadas na Teoria Histórico-Cultural, em linhas gerais, convergem com o pensamento elaborado por Vigotski. A maior dificuldade evidencia-se pela compreensão das zonas de desenvolvimento, que ora são concebidas como níveis, ou seja, etapas a serem concluídas, ora concebidas em seu aspecto dialético. Apesar das discussões realizadas por Prestes (2010) acerca das traduções, encontramos pesquisas que se pautam nas obras traduzidas do inglês para o português, mesmo já existindo versões com a tradução revisada. Já nas discussões realizadas sobre o desenvolvimento das crianças com deficiência, encontramos uma semelhança entre a compreensão de como esse processo ocorre, pelos pesquisadores.

#### 4.2 COMPENSAÇÃO

O conceito de compensação pensado e elaborado por Vigotski foi publicado em Obras Escolhidas - Tomo V, em que o autor descreve os fundamentos da defectologia, ou seja, do estudo do desenvolvimento das crianças com deficiência. Este foi um dos conceitos mais discutidos nas 17 teses e dissertações selecionadas, quando os autores descrevem as questões relacionadas à deficiência. Dellabona (2016) reflete acerca desse conceito e afirma que, para Vigotski,

“Qualquer “defeito” coloca ao corpo a tarefa de superá-lo, buscando eliminar ou atenuar os efeitos da deficiência por meio de uma compensação. Nessa perspectiva, a “[...] deficiência serve como um estímulo para o desenvolvimento de outras grandes funções e assim, o encorajamento de realizar uma atividade é intensificada, que pode compensar as deficiências e ultrapassar as dificuldades [...]” (VIGOTSKI, 1995, p. 359, tradução nossa).” (DELLABONA, 2016, p. 55)

Araújo (2019), explicita que, para o autor, “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abrindo-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (ARAÚJO, 2019, p. 59). Dessa forma, Araújo (2019) prossegue a discussão, afirmando que:

“O “defeito têm duplo papel no desenvolvimento e na formação da personalidade, isto é, têm caráter de limitação, debilidade, mas exerce também o caráter de estímulo à superação das dificuldades de desenvolvimento” (VIGOTSKI, 1995, p. 22-23), na medida que faz o homem vencer a deficiência no nível social, antes mesmo que vença a deficiência biológica.” (ARAÚJO, 2019, p. 62)

E ainda complementa que “o desejo da superação pode ultrapassar a deficiência ou não; e essa relação entre menos valia e superação é a dialética, essência da teoria da compensação.” (ARAÚJO, 2019, p. 62). É por essa via que Vigotski explica o processo de compensação da deficiência, em que a deficiência possui uma dupla função. Borges (2016) enfatiza esse processo:

“A essência desse conceito [compensação] está no fato que toda “[...] deficiência ou ação prejudicial ao organismo provoca por parte deste reações defensivas, muito mais enérgicas e fortes que as necessárias para paralisar o perigo imediato” (VYGOTSKI, 2012, p. 42 tradução nossa). Deste modo, a deficiência não pode ser vista com uma falta, uma incapacidade, uma insuficiência, mas como um

meio que fará surgir a força e a capacidade de superação”  
(BORGES, 2016, p. 67)

Sendo assim, “a compensação, como reação da personalidade à deficiência, dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, superestrutura, nivela as funções psicológicas. (VYGOTSKI, 2012, p. 17, tradução nossa)”. (BORGES, 2016, p. 67). Campos (2018) concorda ao afirmar que:

“A tese central da teoria vygotskyana é que a pessoa com deficiência desenvolve estímulos para a sua compensação. E neste sentido, Vigotski (1997) defende que o ensino da criança com deficiência não pode limitar-se a determinado grau ou gravidade, mas deverá guiar-se pela lei de processos compensatórios, que permitem superar as limitações. [...] Junto com o defeito orgânico estão dadas as forças para superá-lo ou nivelá-lo” (CAMPOS, 2018, p. 58)

Silva (2012) discute o processo de compensação, em Vigotski, explicitando que este é um processo que ocorre do ponto de vista social, e não somente biológico. Santana (2010) afirma que “Vigotski (1997) descreve os processos compensatórios que surgem a partir da tomada de consciência pelo próprio sujeito de sua deficiência.” (SANTANA, 2010, p. 61). Dalgalo (2018) pauta-se em Iacono (2017) para afirmar que: “os aspectos que estabelecem a deficiência ou a debilidade tornam-se, pra o indivíduo, o elemento básico que irá desencadear o processo de aparecimento de energia psíquica, manifestação de capacidades para vencer. (IACONO, et al, 2017, p. 235)” (DALGALO, 2018, p. 92).

Nantes (2019) discute a forma como a ação educativa pode auxiliar nos processos compensatórios da deficiência: “os processos pedagógicos não devem se ater às limitações orgânicas impostas aos educandos pelas deficiências, porque a ação educativa deve se voltar para a compensação desses déficits através das inúmeras possibilidades de crescimento do sujeito” (NANTES, 2019, p. 46). Lopes (2015) concorda com Nantes (2019) e afirma que “a educação dessa criança deveria fundamentar-se na criação de compensações para a superação de sua condição e de formas alternativas de apropriação da cultura” (LOPES, 2015, p. 151)

Nesse sentido, a compensação da deficiência é entendida, de forma geral, pelos autores em duas vias: o defeito é uma limitação, uma debilidade e, justamente por isso, esse defeito é a mola propulsora para a formação da compensação (VIGOTSKI, 2019): “precisamente porque origina dificuldades, ele estimula o movimento elevado e intensificado para o desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2019, p. 34). A compensação, portanto, superestrutura e equilibra as funções psíquicas. O processo de compensação nem sempre terá êxito, porém:

“Qualquer que seja o resultado esperado do processo de compensação, sempre, e sob todas as circunstâncias, o desenvolvimento complicado pela deficiência constitui um processo criador (orgânico e psicológico) de construção e reconstrução da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação, da formação de novos processos, isto é, superestruturadores, substituidores e equilibradores, originados pela deficiência, e do surgimento de novas vias alternativas para o desenvolvimento.” (VIGOTSKI, 2019, p. 38)

Vigotski, portanto, compreende a compensação como um processo que ocorre no âmbito social, em todos os indivíduos durante o processo de desenvolvimento humano. Para o autor, as barreiras acabam por impulsionar a organização de outros caminhos para o desenvolvimento.

É importante destacar que os autores tiveram acesso às traduções do russo para o espanhol da obra *Obras Escolhidas - Tomo V*, em que Vigotski discute os fundamentos da defectologia. Esse fato contribui para uma compreensão mais factível da teoria vigotskiana, visto que essa versão é completa da obra, que não sofreu cortes, traduzida diretamente do russo. Atualmente, contamos com uma versão da obra em língua portuguesa, traduzida pelo Programa de Ações Relativas Às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que realizou um trabalho de tradução a partir da versão espanhola cubana<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco**: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: Edunioeste, 2019. 488 p. Tradução: Programa de Ações Relativas à Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

### 4.3 MEDIAÇÃO

O conceito de mediação é compreendido pelos autores em dois aspectos principais: a mediação enquanto a ação realizada pelo professor e pelos pares, que promovem e impulsionam o processo de desenvolvimento na zona de desenvolvimento iminente e, enquanto o processo realizado pelos signos e instrumentos, concebidos enquanto mediadores simbólicos, para Vigotski.

Carvalho (2020) afirma que a mediação é uma possibilidade de interlocução das relações sociais que ocorrem no processo de ensino e aprendizagem, em que, também se apresenta na organização da prática docente:

“Segundo Fontana e Cruz (1997, p. 58) “A relação entre homem e meio é sempre mediada por produtos culturais humanos, como o instrumento e o signo, e pelo ‘outro’”. Nesse sentido, Vygotsky (1998) defende que a aprendizagem ocorre nas relações em que o sujeito estabelece com o outro, donde **a mediação é o próprio trabalho pedagógico.**” (CARVALHO, 2020 p. 23)

Carvalho (2020) destaca que a relação entre o sujeito e o meio social ocorre de forma mediada, em que: “os signos fazem a mediação das ações humanas, por meio deles é que constituímos a linguagem, o pensamento, a memória, a emoção (SOUZA, 2001).” (CARVALHO, 2020, p. 100). Carvalho (2020) compreende o conceito de mediação como a ação intencional do professor, em sua práxis. Também, discute a questão ao tratar do conceito elaborado por Vigotski de zonas de desenvolvimento, em que Carvalho (2020) compreende a mediação como a ação que intenta contribuir para a aprendizagem ao auxiliar a criança a realizar uma atividade que ainda não consegue sozinha.

Rossato (2016) compreende o processo de mediação como a ação intencional do professor de auxiliar no processo de aprendizagem e de desenvolvimento

“Quando se avalia o desenvolvimento, deve-se levar em conta também as funções que estão em processo –às quais a criança consegue corresponder, com a ajuda e mediação de um adulto mais experiente, ou seja, em cooperação (por meio de pistas, demonstrações, perguntas guias), na zona de desenvolvimento próximo (ZDP).” (ROSSATO, 2016, p. 91).

Rossato (2016) ainda afirma que

“É essencial desenvolver nos alunos as funções que ainda não estão formadas e por meio da mediação e **conduzir a apropriação dos conteúdos curriculares** da forma mais elaborada possível, bem como à riqueza da cultura, pois, “o aluno que não aprende está alijado do processo de humanização e compromete sua capacidade de abstração, de planejamento, de memória lógica, entre outras funções psicológicas superiores desenvolvidas pela apropriação do conhecimento científico.” (FACCI, 2007, p. 150).” (ROSSATO, 2016, p. 279, grifos meus).

Desse modo, a mediação é entendida por Rossato (2016) como a ação realizada pelo professor a fim de que o aluno se aproprie do conhecimento historicamente construído, promovendo, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Oliveira (2013) também compreende o processo de mediação como a interação realizada entre o professor, o meio e a criança, com a intenção de promover a aprendizagem e, consequentemente, o desenvolvimento:

“O entendimento de uma proposta de educação inclusiva requer uma análise profunda na maneira como a escola sistematiza o conhecimento e produz contextos de mediação para as crianças se apropriarem desses saberes. Para os estudos da matriz histórico-cultural, a aprendizagem humana se efetiva por meio de processos de mediação e entre pares, sendo a diferença um elemento que potencializa esse processo” (OLIVEIRA, 2013, p. 50).

Nesse sentido, para Oliveira (2013), a ação do professor no espaço escolar, intencionalmente planejado e organizado, é fundamental ao possibilitar e promover o desenvolvimento. Oliveira (2013), portanto, entende que o processo de mediação é, justamente, a própria zona de desenvolvimento proximal. É nos contextos escolares, em que a criança interage com seus pares, que há um salto qualitativo na aprendizagem e no desenvolvimento, pois a criança relaciona-se com crianças em diferentes zonas de desenvolvimento, o que impulsiona o desenvolvimento, através da mediação. Nas relações e interações sociais “a criança tem a possibilidade de transformar seus conhecimentos potenciais em reais, construindo assim nossa significação com o mundo simbólico” (OLIVEIRA, 2013, p. 53-54)

Mesquita (2015) considera que “é pela mediação que a criança pode adquirir avanços para um nível mais elaborado de representações mentais, fluindo as possibilidades de atuação no mundo.” (MESQUITA, 2015, p. 105). Nesse sentido, o mediador seria aquele que atua na zona de desenvolvimento iminente com intencionalidade para impulsionar a aprendizagem daquele aluno, buscando promover o desenvolvimento: “O mediador é aquele que ajuda a criança a concretizar um desenvolvimento que ela ainda não atingiu sozinha, os principais mediadores seriam o professor e os colegas que já possuem aquele conhecimento.” (MESQUITA, 2015, p. 105). Campos (2018) concorda ao discutir o papel da mediação no contexto escolar, destacando que

“Vigotski chama a atenção para o papel da mediação do professor no contexto escolar, no sentido de interferir e provocar avanços nos conhecimentos dos alunos que não ocorrem espontaneamente. [...] **A mediação ganha destaque uma vez que se torna impulsionadora da ZDP.** A mediação pedagógica é um elemento importante na apropriação da cultura pelo sujeito, que posteriormente será internalizado pelas crianças.” (CAMPOS, 2018, p. 56, grifos meus)

Camizão (2016) apresenta o conceito de mediação como a ação intencional realizada pelo professor:

“Vigotski apresenta na citação supracitada o processo de aprendizagem da criança, essa passagem do nível de desenvolvimento mental real para a zona de desenvolvimento iminente, com vistas ao alcance, novamente, do nível de desenvolvimento mental real, necessita da ajuda de um outro adulto ou criança que já possui o conhecimento iminente em relação ao colega, para colaborar nessa ação. Focamos então no papel do professor como sujeito principal nessa mediação, uma vez que ele é quem vai organizar essa troca entre as crianças, além de atuar diretamente com a criança mediando esse processo de aprendizagem.” (CAMIZÃO, 2016, p. 85)

Além disso, a autora cita Martins (2011) para afirmar que o processo de mediação, para Vigotski, “[...] é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove desenvolvimento, enfim, uma condição externa que, internalizada, potencializa o ato de trabalho, seja ele prático ou teórico.” (CAMIZÃO, 2016, p. 85, grifos meus). Isto posto, a mediação se coloca como um processo que medeia, através da interação entre a criança, o mundo, e o outro, o processo de desenvolvimento. Honeff (2018) afirma que as interações humanas são atividades mediadoras e “levam o homem à internalização e ao desenvolvimento de funções psicológicas superiores, portanto, elas são extremamente importantes para o ser humano.” (HONEFF, 2018, p. 116). Sendo assim, Honeff compreende que a mediação faz parte do trabalho docente, no tocante à relação entre professor e aluno no meio.

Silva (2012) aponta que “Vigotski traz o conceito de mediação simbólica como sendo fundamental para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que nesse caso tem como instrumento mediador principal o signo.” (SILVA, 2012, p. 55). A autora, nesse sentido, compreende a mediação como um elemento intermediário na interação entre a criança e o mundo. Silva (2012) apoia-se em Motta (2014) para salientar que, portanto, essa relação “acontece por meio da intervenção de algum elemento intermediário entre o sujeito e o objeto, que se estende para a interação homem-natureza, homem-homem por meio do uso de instrumentos ou de signos (MOTTA, 2004)” (SILVA, 2012, p. 55). Silva ressalta que

“A mediação é um elemento inerente ao desenvolvimento humano e faz parte da construção sociocultural do homem.



É o conceito chave no desenvolvimento das funções psíquicas superiores, que são tipicamente humanas. E isso se dá por meio da interação do homem com o mundo e com o outro. Por isso, **não é possível pensar em aprendizado e desenvolvimento sem mediação**, seja por meio de instrumentos que o homem desenvolveu para a facilitação de seu trabalho (compreendendo trabalho na concepção marxista) seja nas relações interpessoais. Nesse ínterim, a linguagem por meio de signos é o mediador mais importante, elemento tipicamente humano, que permite que o homem internalize e compartilhe a sua cultura, produzida historicamente.” (SILVA, 2012, p. 55. grifos meus)

Silva (2012), portanto, compreende a mediação enquanto a intervenção realizada pela interação com o outro e com o mundo, assumindo que, para Vigotski, este é um conceito chave para compreender o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Hora (2020) concorda com Silva (2012) ao discutir aspectos fundamentais da teoria vigotskiana para apontar as diferenças entre o seu pensamento e os de outros pesquisadores da época, afirmando que

“Vygotsky considerou os signos, ou seja, a linguagem simbólica desenvolvida pela espécie humana por dispor de função semelhante ao dos instrumentos, pois **tanto os instrumentos de trabalho quanto os signos são construção da mente humana, que estabelecem uma relação de mediação entre o ser humano e sua realidade.**” (HORA, 2020, p. 195, grifos meus).

Dellabona (2016) compreende a mediação a partir da compreensão de que “o ser humano relaciona-se com o mundo por meio de uma relação mediada e não direta” (DELLABONA, 2016, p. 68). Dentre os elementos mediadores, Vigotski destaca os signos e os instrumentos. Apoiado em Oliveira (2011), Dellabona (2016) afirma que: “os instrumentos, que intermediam a relação do homem com o mundo, tem a função de transformar a natureza [...] O segundo elemento mediador, os signos, dirigem-se ao controle das ações psicológicas.” (DELLABONA, 2016, p. 31). Dellabona ainda destaca que o signo “não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente”. (DELLABONA, 2016, p.

69). Sendo assim, “os signos são formas superiores de mediação que realizam uma mediação de natureza semiótica, que fazem uma interposição do sujeito e o objeto de conhecimento (OLIVEIRA, 2011)” (DELLABONA, 2016, p. 69)

Lopes (2015) discute o conceito de mediação a partir dos signos e dos instrumentos, compreendendo que a atividade mediadora está presente nos processos psicológicos, nos signos e nos instrumentos:

“O signo apresenta um papel mediador entre o sujeito e o objeto, mas também atua sobre o sujeito, em uma relação dialética. Assim, o signo apresenta uma função mediadora intrapsicológica, ou seja, caracteriza-se enquanto um elemento da atividade interna, que é orientado para o controle do próprio sujeito. Já os instrumentos psicológicos, os quais atuam por meio dos signos, relacionam-se com as atividades externas, modificando o ambiente, e também agem internamente, modificando as estruturas psíquicas do sujeito, em um processo dialético.” (LOPES, 2015, p. 30-31).

Araújo (2019) compreende que, na relação entre desenvolvimento e aprendizagem, Vigotski discute o conceito de mediação como

“O processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação, então deixa, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 1993, p. 26), que podem ser instrumentos e signos. Daí a razão do papel do professor ser de suma importância, pois é ele quem organizará o processo de aprendizagem, de modo que encontre as ferramentas que estabeleçam a interlocução entre o objeto e o aluno” (ARAÚJO, 2019, p. 52)

Nesse sentido, Araújo (2019) compreende que “a mediação pedagógica nos princípios da teoria histórico-cultural pressupõe uma condição externa que internaliza e potencializa o ato do trabalho educacional, seja ele prático ou teórico” (ARAÚJO, 2019, p. 53)

Borges (2016) concebe o processo de mediação a partir do conceito de desenvolvimento elaborado por Vigotski: “a vinculação entre desenvolvimento e aprendizagem traz à tona o conceito de mediação que é aquele que **faz a ponte entre o plano biológico e o plano cultural.**” (BORGES, 2016, p. 62). Assim, a mediação é entendida como a internalização dos processos que ocorrem externamente, nas relações e interações sociais:

“Desde o seu nascimento a criança vai construindo conceitos sobre o mundo a sua volta. Primeiramente há um domínio dos conceitos cotidianos que são aqueles utilizados para designar os objetos, ou seja, são aqueles que vão sendo adquiridos no dia a dia através da relação estabelecida com o mundo, na qual a palavra exerce um papel fundamental mediando a vivência com o objeto.” (BORGES, 2016, p. 63)

É possível depreender que nas obras analisadas, os autores, de forma geral, compreendem a mediação como um processo que fundamenta e atua no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, através dos signos e dos instrumentos, que medeiam as relações e interações sociais. Assim, o desenvolvimento se constitui pela internalização dos processos que ocorrem externamente, mediados pelos signos e pelos instrumentos, promovendo a passagem das funções psicológicas elementares para as funções psicológicas superiores.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das teses e dissertações que relacionam a Teoria Histórico-Cultural e o campo da Educação Especial, nos possibilitou constatar as significativas contribuições dessa teoria para a educação de crianças com deficiência. L. S. Vigotski elaborou estudos acerca do desenvolvimento humano e discorreu sobre a aprendizagem, a mediação, as funções psicológicas superiores, a aquisição da linguagem, as zonas de desenvolvimento, bem como sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência, nos estudos de defectologia. A Teoria Histórico-Cultural desenvolvida pelo autor constituiu-se como uma base teórico-filosófica

fundamental para compreender o desenvolvimento humano, anunciando uma nova perspectiva na educação de crianças com deficiência.

Com objetivo de compreender de que forma a Teoria Histórico-Cultural contribuiu para a Educação Especial no Brasil, realizamos um balanço de produção acadêmica. Em nossa busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações com os descritores educação especial e histórico-cultural, encontramos o total de 185 trabalhos e após a leitura e análise dos títulos dos trabalhos, buscando selecionar apenas os trabalhos que relacionassem a educação especial e a Teoria Histórico-Cultural, selecionamos 86 trabalhos. Observamos um aumento significativo no interesse pela temática nos anos 2015 e 2016. A maioria das teses e dissertações são publicadas em universidades localizadas nas regiões sudeste e sul, com destaque para a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), responsável pela publicação de 18 trabalhos dos 86 selecionados. Observamos que a temática trabalho docente constituiu um enfoque importante de pesquisa, sendo abordada em 17 trabalhos, dos 86. Os dados quantitativos coletados a partir das pesquisas acadêmicas selecionadas, tais como o número de publicações por ano, o número de trabalhos publicados em cada região e em cada universidade, as temáticas de pesquisa mais abordadas, nos guiaram por um caminho metodológico específico e direcionaram a nossa pesquisa. Optamos por selecionar o trabalho docente como enfoque do nosso trabalho pela expressividade da temática dentro do universo de pesquisas que selecionamos.

Buscamos realizar uma análise quantitativa e qualitativa das 17 teses e dissertações selecionadas para compreender a contribuição de Vigotski para a Educação Especial. Realizamos a leitura na íntegra dos 17 trabalhos, mapeando os principais conceitos abordados, as obras referenciadas pelos autores, e buscando compreender de que forma a Teoria Histórico-Cultural era abordada e compreendida pelos autores. As obras escritas por Vigotski mais referenciadas pelos autores são *Fundamentos de defectologia: obras escogidas (Tomo V)*, *A construção do pensamento e da linguagem* e *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Estas são consideradas obras fundamentais para compreender o pensamento de Vigotski acerca do desenvolvimento humano. Entretanto, devido às questões de tradução evidenciadas e discutidas por Prestes (2010), realizamos uma discussão acerca das edições e traduções referenciadas pelos autores,

principalmente aquelas que sabidamente sofreram supressões de trechos, edições de conteúdo e traduções errôneas de alguns termos e conceitos elaborados por Vigotski, o que influi no modo de pensar e compreender o pensamento de Vigotski. Observamos que 10 dos 17 autores referenciam ao menos 5 obras de Vigotski em sua pesquisa; porém, os demais autores referenciam de 1 a 4 obras, em pesquisas que anunciam a Teoria Histórico-Cultural com base teórico-metodológica. A compreensão do pensamento de Vigotski é diretamente influenciada por essa questão e, ao embasar-se em obras com questões de tradução, corre-se o risco de relativizar a Teoria Histórico-Cultural.

Para compreender como as ideias e conceitos vigotskianos foram apresentados e discutidos nas teses e dissertações, realizamos a leitura na íntegra dos 17 trabalhos, buscando mapear os principais conceitos discutidos. Encontramos 18 conceitos, tais como aprendizagem, autodomínio, avaliação, brincadeira, compensação, deficiência, defectologia, desenvolvimento, desenvolvimento das crianças anormais, formação de conceitos, funções psicológicas superiores, instrumentos, linguagem, mediação, pensamento abstrato e concreto, perejivanie (vivência), signos e zonas de desenvolvimento. Alguns destes constituem um mesmo conceito, como desenvolvimento, zonas de desenvolvimento e desenvolvimento da criança anormal. Entretanto, para uma melhor compreensão dos aspectos abordados por cada autor, decidimos por separar estes conceitos. Observamos que os conceitos mais citados e trabalhados nas teses e dissertações são desenvolvimento, zonas de desenvolvimento e mediação, sendo que o conceito de desenvolvimento é discutido em todos os trabalhos. Isso se deve ao fato de que é a partir da relação entre aprendizagem e desenvolvimento que Vigotski discute suas ideias. Outros conceitos que aparecem em destaque são compensação, desenvolvimento das crianças anormais, linguagem, aprendizagem e deficiência. Optamos por seleccionar os conceitos e maior incidência nos 17 trabalhos e organizá-los em 3 categorias: desenvolvimento, que engloba também as zonas de desenvolvimento e o desenvolvimento da criança anormal, mediação e a compensação, para compreender de que forma os pesquisadores se apropriaram da Teoria Histórico-Cultural.

O conceito de desenvolvimento, central na obra vigotskiana, é o mais discutido nos trabalhos, visto que dele decorrem os outros conceitos elaborados por Vigotski. Observamos em nossa análise que há uma convergência na compreensão de como o desenvolvimento

humano ocorre, baseado nos escritos de Vigotski. Os autores compreendem que o desenvolvimento é um processo fomentado pela aprendizagem: “A aprendizagem estará sempre à frente do desenvolvimento, na medida em que é a aprendizagem que leva ao desenvolvimento humano” (ROSSATO, 2016, p, 95). Em diversos excertos observamos essa mesma compreensão dita de forma diferente. Os autores compreendem que há uma inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, conforme Vigotski descreve em seus estudos. Alguns autores pontuam o fator social e cultural no desenvolvimento e a importância da interação do sujeito com e no meio para o desenvolvimento humano. Depreendemos que os pesquisadores compreendem os aspectos centrais do processo de desenvolvimento descrito por Vigotski, concebendo-o enquanto um processo social, que ocorre nas relações e interações sociais no meio, e é conduzido e fomentado pela aprendizagem.

Vigotski explica esse processo pelas zonas de desenvolvimento real e iminente, que possibilitam compreender o papel do meio no desenvolvimento. Observamos que a questão da tradução influenciou na compreensão das zonas de desenvolvimento, visto que em algumas pesquisas nos deparamos com os termos proximal ou imediato, que trazem outra conotação para o conceito elaborado por Vigotski. Alguns pesquisadores realizam uma discussão sobre as questões de tradução e adotam o termo iminente, defendido por Prestes (2010), por compreenderem que este termo melhor explica o processo. Entretanto, outros autores utilizam os termos proximal ou imediato e desconsideram um aspecto importante sobre a explicação do desenvolvimento humano pensada por Vigotski: o desenvolvimento é uma possibilidade, podendo ou não ocorrer. Além disso, também observamos que alguns destes autores referem-se às zonas de desenvolvimento como níveis de desenvolvimento, o que dá a conotação de que o desenvolvimento possui uma linearidade e é guiado por etapas, diferente do proposto por Vigotski. Constatamos que a maioria destes autores ou não tiveram acesso às discussões de tradução, ou decidiram ignorar deliberadamente as críticas de Prestes (2010) sobre a questão da tradução.

Os autores também convergem na concepção do desenvolvimento das crianças com deficiência e compreendem que esse processo ocorre sob as mesmas leis de desenvolvimento que qualquer criança, entretanto, seu desenvolvimento procede de outro modo. Além disso, alguns autores discutem os processos compensatórios da deficiência, evidenciando que a

deficiência pode servir como uma mola propulsora para superar as limitações e que os aspectos biológicos não são determinantes. Os autores, em linhas gerais, concordam que o fator social é a principal via para promover o desenvolvimento das crianças com deficiência.

O conceito de compensação é um dos mais discutidos nos trabalhos selecionados, enquanto um conceito elaborado dentro dos estudos de defectologia, elaborados por Vigotski. A compensação é entendida, de forma geral, em um processo de duas vias: a deficiência representa uma limitação e uma debilidade, é justamente porque origina uma dificuldade, que a deficiência estimula e promove um movimento de desenvolvimento de processos compensatórios dessa deficiência. Alguns autores destacam que, apesar disso, a compensação pode ou não ocorrer, pois depende do fator social, das interações e relações realizadas no meio: “o desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência, onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abrindo-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural.” (ARAÚJO, 2019, p. 59).

O último conceito analisado foi a mediação, sendo concebido em dois aspectos principais: a mediação enquanto a ação do professor a fim de promover e impulsionar o desenvolvimento na zona de desenvolvimento iminente e a mediação enquanto o processo realizado pelos signos e pelos instrumentos. Nesse sentido, podemos inferir que os autores, de forma geral, concebem a mediação enquanto o processo que fundamenta e atua no desenvolvimento humano, nas funções psicológicas superiores, através dos signos e dos instrumentos.

É possível depreender, a partir dos resultados dessa pesquisa, que a Teoria Histórico-Cultural, elaborada e desenvolvida por Vigotski, contribuiu e continua contribuindo para a educação de crianças com deficiência, sobretudo nas reflexões realizadas sobre como o desenvolvimento ocorre, como a criança aprende e de que forma o professor pode atuar para auxiliar a criança nesse processo, visto que o ser humano se desenvolve nas e pelas relações sociais. Isso é evidenciado pelas várias pesquisas realizadas que relacionam ambas as temáticas e que continuam provocando reflexões e discussões em busca de uma educação comprometida com o desenvolvimento pleno dos estudantes e, sobretudo, na formação humana. As contribuições trazidas pelas pesquisas alicerçadas na Teoria Histórico-Cultural

para a área da Educação Especial são muito valorosas, por fomentarem ainda mais discussões e transformações no fazer docente. Nossa pesquisa se desenvolve nesse cenário, com a intenção de fomentar os debates sobre a Teoria Histórico-Cultural e a Educação Especial, e possibilitar a busca por uma educação integral do ser humano.



## REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Maria Alice de. **Adaptações curriculares para alunos com deficiência intelectual: das concepções às práticas pedagógicas**. 2019. 259 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2019. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/9632/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Maria%20Alice%20de%20Ara%C3%BAjo%20-%202019.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- BORGES, Gabriela Silva Braga. **Estimulação precoce, trabalho pedagógico e a criança com deficiência na creche**. 2016. 172 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5618>. Acesso em: 15 nov. 2022
- BRASIL. Constituição (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 29 abr. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Básica 2020: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 13 set. 2021.
- BRASIL. **Resolução nº 4**, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília.
- CAMIZÃO, Amanda Costa. **Conhecimentos, concepções e práticas de professores de educação especial: o modelo médico-psicológico ainda vigora?**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8594>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CAMPOS, Cláudia Maria Ferreira. **Práticas pedagógicas e socioculturais com crianças com deficiência intelectual na educação infantil**. 2018. 219 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2018. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/8446/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Cl%C3%A1udia%20Maria%20Ferreira%20Campos%20-%202018.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.
- CARVALHO, Magda Fernandes de. **Estratégias de mediação pedagógica no campo das habilidades motoras com um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) no contexto de uma escola especial**. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação, Universidade do Estado do Rio de

Janeiro, Duque de Caxias, 2020. Disponível em:  
<https://www.bdtd.uerj.br:8443/handle/1/16764>. Acesso em 15 nov. 2022.

DALGALO, Vanderlize Simone. **A prática docente nos cursos de graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, no contexto da Educação Especial:** período de 2012 a 2016. 2018. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em:  
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/3926>. Acesso em: 15 nov. 2022.

DELABONA, Stênio Camargo. **A mediação do professor e a aprendizagem de geometria plana por aluno com transtorno do espectro autista (síndrome de Asperger) em um laboratório de matemática escolar.** 2016. 195 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016. Disponível em:  
[https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5798#:~:text=O%20presente%20estudo%20objetivou%20analisar,de%20Matem%C3%A1tica%20Escolar%20\(LME\)..](https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/5798#:~:text=O%20presente%20estudo%20objetivou%20analisar,de%20Matem%C3%A1tica%20Escolar%20(LME)..) Acesso em: 15 nov. 2022.

HONNEF, Cláucia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial.** 2018. 292 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/handle/1/15837#:~:text=Este%20estudo%20defende%20que%20o,defici%C3%Aancia%2C%20no%20espa%C3%A7o%20escolar%20comum..> Acesso em: 15 nov. 2022.

HORA, Genigleide Santos da. **Práticas pedagógicas inclusivas:** percepção das educadoras brasileiras e lusitanas. 2020. 382 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em:  
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/34509/1/Tese%20Final%20Consolidada.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

KASSAR, Monica C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago., 2011. Edição Especial.

LOPES, Mara Aparecida de Castilho. **Ensinar: "então, é função de quem?":** atuação do professor interlocutor na educação de surdos da rede estadual paulista. 2015. 208 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em:  
<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27102015-093026/pt-br.php>. Acesso em: 15 nov. 2022

MESQUITA, Guida. **O processo de alfabetização de uma criança com deficiência intelectual no 1º ano do ensino fundamental.** 2015. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015. Disponível em:  
<http://repositorio.ufes.br/handle/10/1541>. Acesso em 15 nov. 2022.

NANTES, Daniela Pereira. **Inclusão escolar de estudantes com deficiência intelectual: estudos sobre as práticas pedagógicas em sala de aula.** 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br:8443/bitstream/123456789/4458/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Daniela%20Nantes.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2022.

OLIVEIRA, Keila Cristina Belo da Silva. **Práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano da educação infantil: considerações sobre a infância e a criança com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento.** 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1803>. Acesso em: 15 nov. 2022.

PRESTES, Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional.** Brasília: Tese de Doutorado, 2010 296 p.. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>

ROSSATO, Solange Pereira Marques. **Atividade docente e Educação Especial: dos encaminhamentos históricos ao contraponto histórico-cultural.** 2016. 300 f. Tese (Doutorado) - Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/133984>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTANA, Raquel Soares de. **Ressignificação da prática pedagógica: aprendizagem do número numa perspectiva inclusiva.** 2010. 227 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9109/1/2010\\_RaquelSoaresdeSantana.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9109/1/2010_RaquelSoaresdeSantana.pdf). Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 215 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/6850>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SANTOS, Ruth Mary Pereira dos. **A concepção de aprendizagem escolar na Política de Educação Especial na perspectiva da Educação inclusiva no Brasil (2008-2016).** 2022. 129 f. Dissertação (Mestrado), Curso de Educação. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

SILVA, Caroline Veloso da. **O trabalho pedagógico no ensino de espanhol para alunos com deficiência visual: um estudo na perspectiva histórico-cultural.** 2012. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Pós-Graduação em Ciências Humanas - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3091?show=full>. Acesso em: 15 nov. 2022.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia.** Cascavel: Edunioeste, 2019. 488 p. Tradução: Programa de Ações Relativas à Pessoas com Necessidades Especiais (PEE).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas (Tomo III)**. Madrid: Visor Distribuciones, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

WÜRFEL, Rudiane Ferrari. **Contribuições da teoria histórico-cultural de Vigotski para a educação especial**: análise do GT 15 da ANPEd. 2015. 94 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/handle/1/12063>. Acesso em: 14 set. 2022.