



A DEFECTOLOGIA DE VYGOTSKI E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE ALUNOS COM TEA

Eixo 07 – Educação, Comunicação e Práticas Inclusivas

Shaiany Gonçalves da Silva NUNES¹

Bento SELAU²

RESUMO

O presente trabalho objetiva verificar nas proposições de Vygotski (1997) concepções que possam ser utilizadas na educação escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. Metodologicamente, este trabalho foi guiado pelo procedimento da pesquisa bibliográfica (LIMA e MIOTO, 2007). Foram analisados os textos da Defectologia de Vygotski *Obras Escogidas - Tomo V (1997)*, bem como artigos científicos que tratassem dessa temática. Chamar-se-á a atenção para algumas destas contribuições (e se deixarão outras de lado), que se observarão mais de perto neste texto.

PALAVRAS-CHAVE: Defectologia; Vygotski; Transtorno do Espectro Autista.

ABSTRACT

The present work aims to verify in Vygotski (1997) propositions conceptions that can be used in the school education of students with ASD. Methodologically, this work was guided by the bibliographic research procedure (LIMA and MIOTO, 2007). The texts of Defectologia by Vygotski *Obras Escogidas - Tomo V (1997)* were analyzed, as well as scientific articles that dealt with this theme. Attention will be drawn to some of these contributions (and others will be left out), which will be observed more closely in this text.

KEYWORDS: Defectology, Vygotski, Autism Spectrum Disorder

¹ Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; Mestranda no Programa de Pós Graduação em Educação; e-mail: shaianygoncalves@bol.com.br

² Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA; Doutor em Educação; Pesquisador CNPq; Professor da Universidade Federal do Pampa; e-mail: bentoselau@gmail.com



1 Introdução

Nos últimos anos observa-se uma grande demanda de educação escolar para alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA, diante de tal realidade, os estudos e as discussões sobre o assunto também estão em uma crescente. Ainda assim, verifica-se a necessidade de problematizar e procurar concepções que orientem esse cenário. Diante do papel social que tem a educação, para todos os indivíduos, é que se propõem discutir a relevância das ideias de Vygotski para a educação escolar de alunos com TEA.

De acordo com Bosa (2002), um dos entraves na questão da aposta na educabilidade da criança é o desconhecimento da relação entre desenvolvimento social e cognitivo, ou seja, o reconhecimento por parte dos professores de que não há dissociação do social com o cognitivo. Segundo a autora, a noção de que o desenvolvimento social é a base da cognição e da linguagem, ainda parece ser pouco reconhecida na formação de professores. De acordo com Bosa (2014, p. 47) “noções semelhantes são encontradas na perspectiva Vygotskiana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento são processos intrinsecamente relacionados e atuam por meio de um processo dialético”. A autora ainda compreende que:

[...] a aprendizagem escolar desencadeia vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas, em seu ambiente. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. As situações de interação social assumem papel decisivo, pois são concebidas como um espaço simbólico gerador de conhecimentos, de apropriação de significados e de construção de subjetividades, em outras palavras, são geradores de pensamento abstrato (BOSA, 2014, p.46).

A partir daquilo o que Bosa (2002; 2014) indica para o estudo sobre a criança com TEA, acredita-se que é fundamental chamar a atenção para alguns dos aspectos principais da teoria de Vygotski, aqueles que podem ser oportunos para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico com esses alunos.

Embora Vygotski nunca tenha estudado o autismo, há muitos dos seus escritos que tratam sobre as deficiências e suas contribuições podem ser relevantes para pensarmos a atual educação de crianças com deficiência, o que inclui a educação escolar



de alunos com TEA. Os seus estudos sobre a questão da deficiência foram feitos por meio de sua defectologia.

Deste modo, para realizar esta pesquisa, metodologicamente, optou-se pelo procedimento da pesquisa bibliográfica. Conforme Lima e Mito (2007), esse modelo de investigação oferece ao pesquisador a possibilidade da busca de soluções para o objetivo da pesquisa, implicando em um conjunto ordenado de procedimentos voltados ao objeto de estudo. Lima e Mito (2007, p. 40) salientam que “a pesquisa bibliográfica requer do realizador atenção constante aos objetivos propostos e aos pressupostos que envolvem o estudo para que a vigilância epistemológica aconteça”. Deste modo, foram analisados os textos da Defectologia de Vygotski *Obras Escogidas - Tomo V (1997)*, bem como artigos científicos que tratassem dessa temática, com o objetivo então de verificar nas proposições de Vygotski concepções que possam ser utilizadas na educação escolar de alunos com TEA.

2 Defectologia de Vygotski

Como definir a defectologia de Vygotski? Pode-se começar com a proposição do próprio autor, que definiu a defectologia como “la rama del saber acerca de la variedad cualitativa del desarrollo de los niños anormales, de la diversidad de tipos de este desarrollo”³ (VYGOTSKI, 1997, p. 37). Para o autor, a defectologia trata dos diferentes níveis de desenvolvimento, especificamente do desenvolvimento de crianças com algum tipo de deficiência (VYGOTSKI, 1997).

Para Gindis (2003) defectologia significa o estudo do defeito, o autor salienta que apesar do termo não ser apropriado em se tratando de atualidade, por aparentar um tom infame, as ideias de Vygotski não são permeadas por isso, ao contrário são inspiradoras e positivas:

[...] *defectologia* é o termo que reflete a área de pesquisa e prática de Vygotsky que é relevante para a educação especial contemporânea e a psicologia escolar. O termo em si parece bastante degradante. [...] este termo não sobreviveria a uma discussão científica no mundo ocidental

³ “O ramo do conhecimento sobre a variedade qualitativa de desenvolvimento de crianças anormais, a diversidade de tipos desse desenvolvimento”



hoje porque carrega muitas conotações negativas em relação aos indivíduos com deficiência. Ironicamente, o tom negativo do termo em si não está de forma alguma presente na atitude inspiradora e positiva dos textos de Vygotski. A palavra *defectologia* (ou *defectology* na transliteração em inglês) significa literalmente o estudo do defeito (GINDIS, 2003, p. 200, grifos do autor).

De acordo Giest (2018, p. 337), a defectologia tradicional [antes da entrada de Vygotski como pesquisador influente] preocupava-se apenas com as funções biológicas: “[...] child has to train first of all the “healthy” senses in order to compensate the biological deficits”⁴. Para o autor Vygotski queria explicar os fenômenos psicológicos, acreditava que não se tratavam apenas de defeitos físicos, mas desvantagens socialmente determinadas, e que as deficiências humanas eram impactadas principalmente por:

[...] mediating effects: disabled children are hindered in participating in social life, work, play and learning activity by separation in order to look after their “special needs” in a better way. This is why biological deficits (“defects”) affect psychological not directly but in a more indirect way, thus depriving the individual of integration into the particular social activity that causes human psychological development⁵. (GIEST, 2018, p. 337)

Para Giest (2018), a concepção Vygotskiana de defectologia tem muito em comum com o conceito recente de inclusão, porque, a falta de inclusão no cotidiano, nas atividades sociais e na vida cultural é a razão para a ocorrência da criança com deficiência e não os “defeitos” biológicos, erroneamente tomados como causas.

Após as breves definições de defectologia baseadas no próprio Vygotski (1997), em Gindis (2013) e Giest (2018), concorda-se com Neto e Leal (2013), quando afirmam

⁴ [...] a criança precisa treinar antes de tudo os sentidos “saudáveis” para compensar os déficits biológicos.

⁵ [...] efeitos mediadores: crianças com deficiência são separadas, impedidas de participar da vida social, trabalho, lazer e atividade de aprendizado, a fim de cuidar melhor de suas “necessidades especiais”. É por isso que os déficits biológicos (“defeitos”) afetam psicologicamente não diretamente, mas de uma maneira mais indireta, privando assim o indivíduo da integração na atividade social específica que causa o desenvolvimento psicológico humano.



que a defectologia trouxe contribuições também para outras áreas, inclusive para a Pedagogia.

O desenvolvimento da defectologia soviética contribuiu em alto grau com o incremento de áreas como a Pedagogia, a Psicologia e inclusive a Filosofia como indicou o filósofo Evald V. Ilienkov. Por isso conhecer, sua história, em sua gênese e desenvolvimento, pode contribuir para mais e maiores avanços ou mesmo para o resgate da origem de categorias e/ou soluções que há tempos foram esquecidas ou abandonadas (NETO e LEAL; 2013, p. 89).

Antes de Vygotski, os problemas das pessoas eram considerados pela defectologia somente do ponto de vista quantitativo: com a ajuda desses métodos se determinava o grau de insuficiência intelectual, o que não caracteriza o defeito nem a estrutura interna da personalidade (VYGOTSKI, 1997). Deste modo, instalou-se uma “crisis benéfica”⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 12), ou seja, a luta contra o enfoque quantitativo da defectologia. Vygotski defendeu então, a tese de que “[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado *de otro modo*”⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 12, grifo do autor). O conjunto da estrutura orgânica, psicológica, o tipo de desenvolvimento e a personalidade, distinguem a criança com deficiência daquela considerada “normal”, não as proporções quantitativas que consideram exclusivamente um crescimento e aumento das funções orgânicas. A criança com deficiência não é uma criança menos desenvolvida que aquela dita “normal”, somente se desenvolve de outra maneira, por outros caminhos (VYGOTSKI, 1997).

Assim a defectologia moderna [com a inclusão de Vygotski] vai se constituindo:

La defectologia pose e su propio y particular objeto de estudio; debe dominado. Los procesos del desarrollo infantil -que ella estudia- presentan una enorme diversidad de formas, una cantidad casi

⁶ “Crise de caridade”

⁷ “[...] a criança cujo desenvolvimento é complicado pelo defeito não é simplesmente uma criança menos desenvolvida do que seus pares normais, mas desenvolvida de outra maneira”.



ilimitada de tipos diferentes. La ciencia debe dominar esta peculiaridad y explicarla, establecer los ciclos y las metamorfosis del desarrollo, sus desproporciones y centros mutables, descubrir las leyes de la diversidad. Se plantean, además, problemas prácticos: como dominar las leyes de este desarrollo⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 14).

Algumas das ideias do autor, a respeito do desenvolvimento e a educação da pessoa com deficiência, são: um enfoque qualitativo a respeito da deficiência; uma deficiência primária de ordem orgânica e uma deficiência secundária que engloba as consequências psicossociais da deficiência; a compensação social da deficiência; uma intenção de superar as limitações com base em instrumentos artificiais (NUERNBERG, 2008).

De maneira geral e introdutória, para Vygotski (1997), as maiores dificuldades que enfrentam as crianças com deficiências não são as biológicas, mas, sim, as de cunho social: “Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social”⁹ (p. 81), que segregam e excluem, impossibilitando assim que a criança se desenvolva socialmente e conseqüentemente psicologicamente e cognitivamente. O autor ainda indica que “el defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta”¹⁰ (VYGOTSKI, 1997, p. 73).

Para melhor entendermos seu pensamento, Selau (2013) sugere estudar as obras de Vygotski de acordo com as três fases que podem ser identificadas ao longo da escrita do autor. Essa divisão por fases não significa que ideias de uma fase não apareçam em outras, somente que a cada fase o autor dá mais ênfase em certos conceitos do que outros que vão sendo aprimorados ao longo de seus estudos. De acordo com Selau (2013) com base no trabalho de Van der Veer e Valsiner (2006) o pensamento de Vygotski em sua defectologia pode ser dividido em três fases:

⁸ A defectologia tem seu próprio objeto de estudo particular; deve dominar. Os processos de desenvolvimento infantil - que ela estuda - apresentam uma diversidade enorme de formas, um número quase ilimitado de tipos diferentes. A ciência deve dominar essa peculiaridade e explicá-la, estabelecer os ciclos e metamorfoses do desenvolvimento, suas desproporções e centros de mudança, descobrir as leis da diversidade. Além disso, surgem problemas práticos: como dominar as leis deste desenvolvimento.

⁹ “Absolutamente todas as peculiaridades psicológicas da criança deficiente têm em sua base um núcleo não biológico, mas social”

¹⁰ “O defeito orgânico é percebido como uma anormalidade social de comportamento”



Primeira fase entre 1924 e 1925 – destaca a importância da educação social – caracterizada por dar importância a educação social de crianças com deficiência (VEER e VALSINER, 2006).

Segunda fase 1927 – inspirado por Adler traz a possibilidade de compensação e supercompensação – seu ponto de vista sofre uma mudança, conhecendo as intenções de uma pessoa pode-se de certa forma prever seu comportamento (VEER e VALSINER, 2006).

Terceira fase 1928 – transição de uma teoria adleriana para uma abordagem histórico-cultural – o rompimento com Adler. Nesta fase, é enfatizado o pensamento no funcionamento psicológico como um uso de instrumentos (VEER e VALSINER, 2006).

Após estas breves noções introdutórias, questiona-se: a defectologia pode ser útil para a proposição do trabalho pedagógico do com o aluno TEA? De fato, Vygotski não tratou da temática do TEA. Concordamos com Stetsenko e Selau (2018, p. 315) quando salientam que a posição de Vygotski é contemporânea e nos permite aprender, questionar e promover uma educação.

[...] sua posição (embora não sua terminologia, que precisa de sérias atualizações) é extremamente contemporânea e progressiva, se não radicalmente progressiva, mesmo para os padrões de hoje. Nós aprendemos muito se nos voltarmos a engajar com as ideias de Vygotski enquanto, ao mesmo tempo, nos esforçamos para interrogá-las e promovê-las em suas próprias zonas de desenvolvimento mais próximo (STETSENKO; SELAU, 2018, p. 315).

De acordo Selau (2013) e Costas e Selau (2018), a defectologia de Vygotski deve ser complementada com as demais proposições de Vygotski e de outros de seus comentadores para o estudo e proposições teórico-práticas para a pessoa com deficiência.

3 Proposições de Vygotski para pensar o trabalho com o aluno com TEA



Retomando a afirmação feita no começo deste artigo [há muitos dos escritos de Vygotski que tratam sobre as deficiências e suas contribuições podem ser relevantes para se pensar a atual educação de crianças com deficiência, o que inclui a educação escolar de alunos com TEA], chamar-se-á a atenção para algumas destas contribuições (e se deixarão outras de lado), aquilo o que se observará mais de perto nesta pesquisa. Estes aspectos serão descritos na sequência.

Vygotski em sua primeira fase entre 1924 e 1925, dá importância a educação social da criança com deficiência, para o autor a deficiência afeta, antes de tudo, a relação com o outro, “cualquier insuficiencia corporal [...] no sólo modifica a relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente”¹¹ (VYGOTSKI, 1997, p. 73). O fato de a pessoa possuir uma deficiência acaba interferindo na conduta social da pessoa, pois algumas são vistas e tratadas como um fardo, um castigo, outras com superproteção ou piedade, o que acaba interferindo no desenvolvimento.

Para o autor o ambiente social tem maior influencia nos problemas encontrados pelas pessoas com deficiência que propriamente o defeito orgânico. “O defecto físico provoca algo así como una luxación social”¹² (VYGOTSKI, 1997, p. 73), por causa da deficiência, o ambiente social faz com que as funções de sua existência se reorganizem sobre um novo ângulo, causam dor e processos inflamatórios.

Para Vygotski o desenvolvimento da pessoa com deficiência é o mesmo que a pessoa sem deficiência, o que diferencia é a forma como esse desenvolvimento se dá. “El desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo en que se desarrollan”¹³ (VYGOTSKI, 1997, p. 78). O mesmo ocorre com a educação, “el principio y el mecanismo psicológico de la educación es aquí el mismo que en un niño normal”¹⁴ (VYGOTSKI, 1997, p. 77). A diferença estaria nos mecanismos que a pessoa com deficiência utiliza para chegar a um determinado objetivo.

Para Vygotski as pessoas com deficiência devem ser tratadas e medidas pelo mesmo padrão que as sem deficiência, pois tem a mesma capacidade, embora utilizem

¹¹ “Qualquer insuficiência corporal [...] não só modifica a relação do homem com o mundo, mas, sobretudo, se manifesta nas relações com as pessoas”

¹² “Ou defeito físico causa algo como um deslocamento social”

¹³ “O desenvolvimento segue as mesmas leis. A diferença está apenas na forma como se desenvolvem”

¹⁴ “O princípio e o mecanismo psicológico da educação são aqui os mesmos de uma criança normal”



estratégias diferentes. O que impede que as pessoas se desenvolvam é a questão social, pela pessoa possuir uma deficiência ela é tratada de forma diferente das outras, as exigências se tornam mais leves, o que afeta o desenvolvimento de suas habilidades e consequentemente da aprendizagem. “la anormalidad infantil, en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales”¹⁵ (VYGOTSKI, 1997, p. 78).

Vygotski acreditava que para vencer esse sistema antissocial que era submetido à criança com deficiência, era preciso “ser creado el sistema combinado de educación especial y común”¹⁶ (VYGOTSKI, 1997, p. 85). O trabalho com outras pessoas poderia ser uma possibilidade de educação, um momento em que é possível se utilizar das formas superiores da colaboração para a educação da pessoa com deficiência:

[...] la posibilidad de participar en un trabajo combinado con personas normales, de valerse de las formas superiores de la colaboración que, eludiendo el peligro del parasitismo, puede servir como momento social y convertirse en el fundamento de toda a pedagogía de sordos¹⁷ (VYGOTSKI, 1997, p. 87).

O autor quando se refere a cegueira, diz esta ser um estado normal para o cego, ele só sabe que é cego porque os outros o caracterizam assim, “la ceguera es un estado normal y no patológico para el niño ciego”¹⁸ (VYGOTSKI, 1997, p. 79). Desta maneira a pessoa cega [aqui poderíamos incluir outras deficiências, e também o TEA] deveria ser tratada como as outras pessoas, deve-se ensiná-la, por exemplo, a caminhar na mesma idade que uma criança sem deficiência, e jamais expressar pena diante de sua deficiência.

Tratando da pessoa com “retraso mental”, Vygotski diz que “las consecuencias sociales del defecto acentúan, alimentan y consolidan el propio defecto”¹⁹ (VYGOTSKI, 1997, p. 93). O estigma que a pessoa carrega a coloca em condições sociais diferentes, o que vai interferir em todo o seu desenvolvimento, que acontece de

¹⁵ “A anomalia da infância, na grande maioria dos casos, é o produto de condições sociais anormais”

¹⁶ “Seja criado o sistema combinado de educação especial e comum”

¹⁷ [...] a possibilidade de participar de um trabalho conjunto com pessoas normais, de usufruir das formas superiores de colaboração que, evitando o perigo do parasitismo, podem servir de momento social e se tornar o fundamento de toda educação de surdos

¹⁸ “A cegueira é um estado normal e não patológico para a criança cega”

¹⁹ “As consequências sociais do defeito acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito”



forma diferente, devido as condições que as pessoas com deficiência foram submetidas, e não propriamente a sua deficiência.

No que diz respeito ao processo de desenvolvimento das funções psíquicas superiores (FPS), Vygotski (1997) afirma que estas funções tem uma origem social, tanto na filogênese como na ontogênese. Na *Filogênese*, as FPS se formaram durante o período histórico de desenvolvimento da humanidade e tem sua origem na evolução biológica, conforme o biótipo do ser humano ocorre seu desenvolvimento social. Só no processo de vida social coletivo se elaboram e desenvolvem todas as formas superiores de atividades intelectuais próprias do homem (VYGOTSKI, 1997). Na *Ontogênese*, cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta. Primeiro, como função da conduta coletiva, como forma de colaboração e interação, como meio de adaptação social, como categoria intersíquica. Segundo, como modo da conduta individual da criança, como meio de adaptação pessoal, como processo interior da conduta, como categoria intrapsíquica (VYGOTSKI, 1997).

Para Vygotski esse desenvolvimento das formas superiores de conduta dá-se pela pressão da necessidade: “Si el niño no tiene necesidad de pensar, nunca pensara”²⁰ (VYGOTSKI, 1997, p. 183), se a criança não é estimulada, não lhe é oferecido situações em que tenham que resolver problemas, em que tenha que criar estratégias, pensar sobre o assunto, ela não desenvolverá essa habilidade. É preciso criar situações para que a criança aprenda a pensar, assim como efetuar outras tarefas.

[...] si se pregunta de donde nacen, cómo se forman, de que modo se desarrollan los procesos superiores del pensamiento infantil, debemos responder que surgen en el proceso del desarrollo social del niño por medio de la transición a si mismo de las formas de colaboración que el niño asimila durante la interacción con el medio social que lo rodea²¹ (VYGOTSKI, 1997, p. 219)

De acordo com Veer e Valsiner (2006, p. 77) para Vygotski “a cooperação com os outros, transcendendo os limites da pedagogia individualista, era a base vital de

²⁰ “Se a criança não tem necessidade de pensar, ela nunca vai pensar”

²¹ [...] a possibilidade de participar de um trabalho conjunto com pessoas normais, de usufruir das formas superiores de colaboração que, evitando o perigo do parasitismo, podem servir de momento social e se tornar o fundamento de toda educação de surdos



qualquer pedagogia especial”. E só é possível desenvolver as FPS através do desenvolvimento cultural, o qual se dá pelo domínio dos meios externos da cultura, ou através da melhoria interior das próprias funções psíquicas:

Solo es posible el desarrollo de las funciones psíquicas superiores por las vías de su desarrollo cultural, siendo indiferente que este desarrollo siga el curso del dominio de los medios exteriores de la cultura (lenguaje, escritura, aritmética) o la línea del perfeccionamiento interior de las propias funciones psíquicas (elaboración de la atención voluntaria, de la memoria lógica, del pensamiento abstracto, de la formación de conceptos, del libre albedrío, etc.)²²(VYGOTSKI, 1997, p. 187).

A história do desenvolvimento cultural da criança com deficiência permite a proposição da tese: “el desarrollo cultural es la esfera fundamental donde resulta posible la compensación de la insuficiencia. Donde resulta imposible un desarrollo orgánico ulterior, se abre ilimitadamente el camino del desarrollo cultural”²³(VYGOTSKI, 1997, p. 187). Quando o educador compreende que, com a incorporação da cultura a criança assimila e adquire algo do exterior, a própria cultura reelabora toda a conduta natural dessa criança e refaz de um modo novo o curso do desenvolvimento (VYGOTSKI, 1997).

Diante da pergunta *onde nascem, como se formam, de que modo se desenvolvem os processos superiores do pensamento infantil?* (VYGOTSKI, 1997), o autor sugere que surgem no processo de desenvolvimento social da criança, por meio da transição a si mesmo das formas de colaboração que a criança assimila durante a interação com o meio social que a rodeia. As formas coletivas de interação precedem as formas individuais da conduta, de forma que na conduta coletiva, através da colaboração da

²² O desenvolvimento das funções psíquicas superiores só é possível através dos caminhos de seu desenvolvimento cultural, sendo indiferente se esse desenvolvimento segue o curso do domínio dos meios externos de cultura (linguagem, escrita, aritmética) ou a linha de aperfeiçoamento interno das próprias funções psíquicas (elaboração de atenção voluntária, memória lógica, pensamento abstrato, formação de conceito, livre arbítrio, etc.)

²³ “O desenvolvimento cultural é a esfera fundamental onde é possível compensar as insuficiências. Onde um maior desenvolvimento orgânico é impossível, o caminho do desenvolvimento cultural se abre ilimitadamente”.



criança com as pessoas que as rodeiam, com sua experiência social, nascem as funções superiores intelectuais (VYGOTSKI, 1997).

Como ya se ha dicho, las funciones psíquicas surgidas en el proceso del desarrollo histórico de la humanidad y cuya estructuración depende de la conducta colectividad del niño constituyen el campo que admite en mayor medida la nivelación y atenuación de las consecuencias del defecto y presenta las mayores posibilidades para una influencia educativa ²⁴(VYGOTSKI, 1997, p. 222).

Assim pode-se perceber a importância da coletividade no desenvolvimento da criança com TEA. Não é mais viável, isolar essas crianças, em escolas que reforçam suas limitações, que as impedem de conviver com outros. É em contato com a cultura e com outras crianças sem deficiência que a criança com deficiência pode se desenvolver da melhor maneira: “La educación es más necesaria para el niño retrasado que para el normal -esta es la idea fundamental de toda la pedagogía contemporánea”²⁵ (VYGOTSKI, 1997, p. 241). Para Vygotski a educação passa a ser fundamental para a criança com deficiência, mais do que para a criança “normal”.

[...] a raíz de un determinado defecto, aparece en el niño una serie de particularidades que obstaculizan el normal desarrollo de la comunicación colectiva, de la colaboración e interacción de ese niño con las personas que rodean. El apartamiento de la colectividad la dificultad del desarrollo social, a su vez, determina el desarrollo incompleto de las funciones psíquicas superiores, las cuales, cuando es normal el curso de las cosas, surgen directamente en relación con el desarrollo de la actividad colectiva del niño²⁶. (VYGOTSKI, 1997, p. 224).

²⁴ Como já foi dito, as funções psíquicas que surgiram no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e cuja estruturação depende do comportamento coletivo da criança constituem o campo que admite em maior medida o nivelamento e atenuação das consequências do defeito. e apresenta as maiores possibilidades para uma influência educacional

²⁵ “A educação é mais necessária para a criança retardada do que para a criança normal - esta é a ideia fundamental de toda pedagogia contemporânea”.

²⁶ [...] Em decorrência de um certo defeito, surge na criança uma série de particularidades que dificultam o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e da interação daquela criança com as pessoas ao seu redor. O afastamento da comunidade, a dificuldade de desenvolvimento social, por sua vez, determina o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, que, quando o curso das coisas é normal, surgem diretamente em relação ao desenvolvimento da atividade coletiva da criança.



Então pode-se concluir a partir de Vygotski (1997) que a criança desenvolve suas FPS no convívio social, em contato com as coletividades, ao se excluir a criança com TEA do convívio social, está se dificultando o desenvolvimento dela. Para a criança com TEA é fundamental o processo de escolarização, pois é nesse ambiente que será estimulado seu desenvolvimento social e psíquico. É necessário utilizar caminhos alternativos a fim de promover a participação da criança e desenvolver outros modos de significar o mundo, o aluno precisa ser reconhecido por sua especificidade e capacidades e não por suas limitações. Os processos de ensino devem propiciar a aprendizagem para os alunos que possuem alguma deficiência, através do que ele é capaz de realizar e não de suas incapacidades, deve-se investir no que ele é capaz de fazer com ajuda, pois posteriormente o aluno será capaz de realizar tal atividade sozinha.

Considerações Finais

As ideias de Vygotski depois de muitos anos ainda se mantem atuais, pois diante do contexto de educação inclusiva que se observa é necessário pensar essa inclusão de maneira eficaz, e o autor traz estudos e pensamentos que auxiliam nessa proposta. A ideia de uma educação que seja força motriz para o desenvolvimento de crianças com deficiência nos parece viável.

Uma educação pensada, elaborada, para que a criança com TEA possa desenvolver-se de acordo com suas especificidades, mas inseridas na coletividade, apropriando-se e construindo cultura. Uma educação que saia do intuito de promover simplesmente um trabalho laboral, onde a pessoa com deficiência é vista somente como alguém que pode ser capaz de executar tarefas pensadas por pessoas sem deficiência. Uma educação que promova e proporcione estratégias para que as pessoas com deficiência possam realizar trabalhos que envolvam diferentes habilidades, que possam planejar e não somente executar tarefas.

Uma escola que promova sim a convivência com os pares, mas que o intuito principal seja o ensino da criança com TEA, pois não basta estar frequentando uma escola de ensino regular, é necessário que se garanta o direito de aprender dessa criança,



a escola deve ter o intuito de ensinar conteúdos científicos para todos os alunos tanto para aqueles que não possuem alguma deficiência quanto para aqueles que a possuem.

Almeja-se um trabalho educacional que deixe de ser de cunho meramente social, que passe a ser também cultural, que seja incrementado na sociedade atual como algo que faz parte da cultura. Um trabalho que proporcione a pessoa com TEA a apropriação e também construção da cultura a qual está exposta, que possa ser sujeito ativo nesse processo de construção.

Acredita-se assim como Vygotski (1997), na necessidade de crianças com deficiências estarem em escolas comuns em contato com outras crianças, para que possam desenvolver suas habilidades, bem como na proposta de uma educação inclusiva, não utópica, mas que seja palpável e possível, onde o aluno aprenda e possa se desenvolver de acordo com suas especificidades.

Referências

BOSA, C. A. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. 2002. Disponível em: <http://peadinclusao.pbworks.com/f/palestracleonice.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

BOSA, C. A. Inclusão de crianças com Transtornos Globais do Desenvolvimento. In: Santarosa, Lucila Maria Costi (org). **Tecnologia e acessibilidade: passos em direção à inclusão escolar e sociodigital**, Porto Alegre: Evangraf, 2014. p. 43-50.

COSTAS, F. A. T.; SELAU, B. Fundamentos de defectología e a formação de professores de Educação Especial no Brasil. **Dossier: Vygotsky's Defectology**, Educação, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 401-410, set./dez. 2018. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/31865>. Acesso em: 07 ago. 2020.

GIEST, H. Vygotsky's Defectology: A Misleading Term for a Great Conception. Educação PUCRS, **Dossier: Vygotsky's Defectology**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 334-346, set./dez. 2018.

GINDIS, B. Remediation Through Education: Sociocultural Theory and Children with Special Needs. In: KOZULIN, A. et al. **Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context**, New York: Cambridge University Press, p. 200-221, 2003.



LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. **Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.** Rev.Katál., Florianópolis, v. 10, n. esp. p. 37-45, 2007.

NETO, N. B; LEAL, D. Contribuições para uma historigrafia da defectologia soviética. **Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 24, n. 1, p. 73-91, jan./abril 2013.

SELAU, B. A cegueira em foco: os diferentes posicionamentos teórico-práticos de Vygotski sobre a psicologia e pedagogia do cego In: **Linguagens, Educação e Sociedade**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI/Universidade Federal do Piauí/Centro de Ciências da Educação, ano 18, n. 29, 2013 – Teresina: EDUFPI, 2013.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set./dez. 2018.

VAN DER VEER, R.; VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

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