

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
SISTEMA DE BIBLIOTECAS DA UNICAMP
REPOSITÓRIO DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA E INTELLECTUAL DA UNICAMP

Versão do arquivo anexado / Version of attached file:

Versão do Editor / Published Version

Mais informações no site da editora / Further information on publisher's website:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/TDTBqYSsZbmcbwB3GBpnd9B>

DOI: 10.1590/S1517-97022014071545

Direitos autorais / Publisher's copyright statement:

©2014 by USP/FE. All rights reserved.

DIRETORIA DE TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO

Cidade Universitária Zeferino Vaz Barão Geraldo

CEP 13083-970 – Campinas SP

Fone: (19) 3521-6493

<http://www.repositorio.unicamp.br>

O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência^I

Débora Dainez^{II}

Ana Luiza Bustamante Smolka^{II}

Resumo

Atualmente, é ampla a divulgação dos estudos de Lev Semenovitch Vigotski e dos impactos que esses causaram no âmbito da educação, repercutindo no modo de pensar o ensino e o desenvolvimento de crianças. Entretanto, a obra desse autor referente ao tema da deficiência ainda permanece sem tradução para o português. Por essa razão, ainda é pouco conhecida no país. O conceito que Vigotski elabora quando aborda o desenvolvimento nas condições orgânicas adversas é o de *compensação*. Diante disso, a proposta deste trabalho é apresentar a história de elaboração conceitual da *compensação* na perspectiva histórico-cultural, compreendendo a emergência e o movimento das ideias e dos argumentos produzidos por Vigotski na interlocução com os seus contemporâneos, sobretudo com o psicanalista austríaco Alfred Adler. Trata-se de um estudo teórico-conceitual em que foram realizadas leituras de livros de Adler e dos principais textos de Vigotski e de autores contemporâneos que versam acerca do tema. As discussões apontam para os pontos de acordos e a explicitação das diferenças das perspectivas desses autores, além de dar a ver o modo como Vigotski redimensiona o conceito de *compensação* com orientação para a formação social da mente. Como conclusão, mostra-se a concepção da sustentação da vida do indivíduo pelo outro, a crença nas possibilidades de desenvolvimento para além da deficiência e a *compreensão* dos diferentes modos de humanização. A implicação dessas proposições é a responsabilidade social de organização do meio educacional de modo a projetar a formação do novo no processo de desenvolvimento da criança (com deficiência), investindo na formação, disponibilização e apropriação de recursos materiais e humanos.

Palavras-chave

Desenvolvimento humano – Educação – Deficiência – Compensação – Lev S. Vigotski.

I- Esta produção refere-se a uma parte dos resultados do projeto: Processo no. 2010/08782-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

II- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Contatos: ddainez@yahoo.com.br; asmolka@unicamp.br

The concept of compensation in the dialogue of Vygotsky with Adler: human development, education and disability¹

Débora Dainez^{II}

Ana Luiza Bustamante Smolka^{II}

Abstract

Currently, the dissemination of the studies of Lev S. Vygotsky is broad and so is its impact on education, reflecting on the way of thinking about education and on the development of children. However, Vygotsky's work on the issue of disability has not been translated into Portuguese, preventing access to knowledge. When Vygotsky addresses development in adverse organic conditions, he develops the concept of compensation. Therefore, the purpose of this paper is to present the history of the conceptual development of compensation in the historical-cultural perspective, understanding the emergence and movement of the ideas and arguments produced by Vygotsky in dialogue with his contemporaries, especially with the Austrian psychoanalyst Alfred Adler. It is a theoretical-conceptual study, for which we have read books by Adler and the main texts of Vygotsky and contemporary authors who address disability. The discussions indicate not only the points of agreement and the differences in the perspectives of these authors, but also how Vygotsky restructures the compensation concept, orienting it toward the social formation of mind. The following propositions are evidenced as a conclusion: the conception that the individual's life is sustained by the other, the belief in the possibilities of development beyond disability and the understanding of different modes of humanization. Such propositions imply the social responsibility of organizing the educational environment in order to design the formation of the new in the process of development of the child (with disabilities), investing in the training, provision and allocation of material and human resources.

Keywords

Human Development – Education – Disability – Compensation – Lev S. Vygotsky.

I- Esta produção refere-se a uma parte dos resultados do projeto - Processo no. 2010/08782-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP).

II- Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Contacts: ddainez@yahoo.com.br; asmolka@unicamp.br

Introdução

As ideias do russo Lev S. Vigotski¹ chegaram ao Brasil na década de 1980. A sua primeira obra disponível no nosso país foi *A formação social da mente*, em 1984 e, mais tarde, em 1988, foi publicada a coletânea *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (textos escolhidos de Vigotski, Luria e Leontiev). A divulgação dos estudos desse autor impactou o âmbito da educação e repercutiu como uma nova forma de pensar a respeito dos aspectos do ensino e do desenvolvimento de crianças, produzindo efeitos nas políticas públicas e nas práticas educativas. No entanto, os trabalhos de Vigotski no campo da defectologia, nomenclatura usada na sua época (final do século XIX e início do século XX) para se referir ao estudo de pessoas com deficiência, tardou a chegar ao país. Um primeiro texto veio na década de 1990, na versão inglês *The problem of mental retardation* (a tentative working hypothesis), pela assinatura da revista *Soviet Psychology*. A versão completa da obra *Defectologia*, em espanhol, tornou-se acessível ao público brasileiro somente no final dos anos 1990, mas é de difícil disponibilidade no mercado. Esse conjunto de textos permaneceu sem tradução até 2006, quando apareceu o primeiro texto: “Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil”, traduzido por Zoia Prestes diretamente do russo para o português. No ano de 2011, Martha Kohl de Oliveira, juntamente com Denise Regina Saler e Priscila Nascimento Marques, traduziram também diretamente do russo o texto: “A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança normal”. Contudo, a obra completa permanece ainda sem tradução, o que inviabiliza, portanto, o acesso ao conhecimento das ideias de Vigotski no que tange ao tema da deficiência.

Por outro lado, na produção acadêmica contemporânea, muitos são os estudos que

mencionam o principal conceito trabalhado por Vigotski quando aborda o desenvolvimento da pessoa com deficiência: o conceito de *compensação* (GÓES, 2002; CARVALHO, 2006; GARCÍA; BEATÓN, 2004; KOZULIN; GINDIS, 2007; FICHTNER, 2010; AKHUTINA; PYLAEVA, 2012; BOTTCHEER, 2012, dentre muitos outros). Diferentes são os posicionamentos dos autores e múltiplos são os sentidos produzidos. Essa ampla disseminação do conceito nos mostra a pertinência das ideias produzidas por Vigotski. Contudo, em nossa avaliação, o risco é de que o conceito de *compensação* torne-se um *lugar comum* (SMOLKA, 2010), que seja assumido como já naturalizado – *compensação social do defeito orgânico; a deficiência precisa ser compensada* – e, dessa forma, desloque os princípios explicativos e os argumentos, enrijecendo o potencial analítico desenvolvido por Vigotski no que se refere ao desenvolvimento humano (atípico) pensado nas condições sociais concretas de produção. Isso nos move a indagar a respeito das raízes e implicações teórico-conceituais do conceito em questão.

Assim sendo, diante das condições que possibilitam a divulgação das ideias do autor – as traduções iniciais para o português; a consideração da pertinência de seus princípios para o campo da educação e da psicologia do desenvolvimento humano, ou ainda, para o trabalho na interface dessas áreas; o interesse dos autores contemporâneos em disseminar e aderir ao conceito de *compensação* –, indagamos: Que concepção esse autor traz a respeito da deficiência e do desenvolvimento humano quando elabora o conceito de *compensação*? Qual a possível relevância desse conceito na contemporaneidade, quase 100 anos após sua elaboração?

Nesse sentido, a proposta deste texto é apresentar um estudo a respeito da história de elaboração conceitual de *compensação* na perspectiva histórico-cultural, compreendendo a emergência e o movimento das ideias e dos argumentos produzidos por Vigotski na interlocução com os seus contemporâneos a respeito das condições orgânicas e sociais

1- Tendo em vista que a grafia do nome do autor varia em diferentes traduções, optamos por utilizar preferencialmente Vigotski. Nas referências, estão preservadas as grafias diferenciadas conforme constam nas obras publicadas.

do desenvolvimento humano, com ênfase no desenvolvimento atípico. Um autor que se destaca nesse diálogo é Alfred Adler, psicanalista e filósofo austríaco que se dedicou à psicoterapia e que aborda a noção de *compensação* na formação da personalidade. Esse fato nos orientou a conhecer a teoria desse autor para compreender os seus efeitos no processo de elaboração de Vigotski a respeito do assunto.

Assim sendo, outras questões que se colocam no âmago das preocupações que sustentam nossa investigação são: Como o diálogo com Adler impactou as formulações de Vigotski? Em que pontos os autores se tangenciam e em que aspectos divergem? Qual é o princípio explicativo, em Vigotski, que ancora a elaboração conceitual da *compensação*?

O presente estudo tem, assim, um caráter teórico-conceitual. Segundo Demo (2000), essa modalidade de pesquisa dedica-se à análise rigorosa, explicativa e com uma coerência argumentativa, de determinada teoria, conceitos e ideias, tendo como propósito compreender e avançar nos fundamentos teóricos e discutir suas implicações na realidade social. Nossa metodologia foi realizar releituras dos *Fundamentos de defectologia*, obra que reúne os principais escritos em que Vigotski trabalha o conceito de *compensação*, assim como outros textos espalhados em suas obras completas, em que esse conceito é mencionado. Optamos por trabalhar com as *Obras Escogidas*, traduzidas do russo para o espanhol e, nesse caso, o volume V, *Fundamentos de defectologia*. Concomitantemente, fizemos levantamentos e estudos dos trabalhos (artigos científicos, teses, livros) de autores contemporâneos que abordam esse conceito, bem como realizamos leituras de dois livros de Adler, *A ciência da natureza humana* e *A educação das crianças*.

É primordial assegurar que Vigotski, ao elaborar o conceito de *compensação* em sua teoria, dialogava com autores e discutia questões relacionadas a outro contexto histórico. São épocas diferentes, com condições de produção específicas que se

transformam em um tempo-espço de relações culturais. Logo, as conjecturas elaboradas por Vigotski em sua obra foram sendo desdobradas, redimensionadas a partir de questões que nos cercam. Valores e conceitos estão em constante elaboração, modificam--se, evoluem, ganham novos contornos e diferentes significados ao longo das relações históricas, uma vez que as condições sociais concretas e os modos de pensar mudam. Nesse sentido, seguimos considerando o autor na sua época, compreendendo o termo *compensação* por ele usado – que se inscreve em um modo de pensar em um determinado tempo histórico –, o seu esforço de elaboração conceitual e, assim, indagamos a respeito do alcance e das repercussões do conceito atualmente, o que pode gerar outras formulações.

Primeiras ideias e debates de Vigotski sobre a compensação (textos de 1924)

No ano de 1924, Vigotski (1997) escreveu seus primeiros ensaios na área da defectologia, “Principios de la educación de los niños físicamente deficientes” e “Acerca de la psicología y la psicología de la defectividad infantil”, produtos de uma apresentação no II Congresso sobre a proteção social e jurídica dos menores de idade na Rússia (PRESTES; TUNES, 2011), cujo objeto de análise proposto para os intelectuais era a escola especial, seus princípios educativos e os aspectos organizativos do ensino. Ao defender a tese que consistia em criar um sistema educacional único que permitisse integrar a pedagogia especial com a pedagogia geral, Vigotski (1997) examinou as condições educacionais oferecidas para a formação da criança com deficiência na relação com os problemas da ideia de *compensação*.

Duas principais correntes a respeito da *compensação* estavam em ampla circulação naquele contexto histórico, final do século XIX e início do século XX, e afetaram as elaborações de Vigotski. A versão mística da *compensação*,

baseada na teoria do dom, atribuía ao deficiente uma espécie de forças, de origem divina, em que um conhecimento, uma sensibilidade especial compensaria determinada ausência (visão, audição, inteligência...). A outra vertente era biológica, que considerava que a perda de uma função perceptiva seria compensada naturalmente com o funcionamento de outros órgãos. Fundada na ideia de uma pré-disposição orgânica contida no organismo, essa concepção se concentrava no plano sensorial, identificando os limites e impedimentos que a deficiência impunha, na busca pela causa que caracterizava o defeito. A análise do desenvolvimento humano era reduzida àquilo que era mensurável, o que conduzia a uma ideia de insuficiência das capacidades desses indivíduos frente ao déficit orgânico.

Ao entrar em contato com essas tendências, Vigotski (1997), nos dois textos supracitados, marcou o seu desacordo por essas abordagens privilegiarem um viés naturalista do desenvolvimento humano e por conceberem a *compensação* como uma correção biológica automática do defeito, o que prescreve um caráter médico e terapêutico à pedagogia, reduzindo as ações educativas ao desenvolvimento dos sentidos imunes ou ao reestabelecimento de determinadas formas de conduta. Ao contrário disso, defendeu que a função da educação é a criação de novas formas de desenvolvimento.

É importante notar que Vigotski (1997) também explicitou as suas divergências com as ideias da educação no ocidente/norte-americana, por essa conceber a *compensação* como suprimimento social: “Ali os problemas são tratados como caridade social, em mudança, para nós se trata de questões de educação social” (VIGOTSKI, 1997, p. 71, tradução nossa). Nesse sentido, para ele, a educação não é vista como auxílio, complemento e/ou suprimimento de uma carência (orgânica e/ou cultural), mas é a produção de uma ação que torna possíveis novas formas de participação da pessoa na sociedade. Por meio dessa discussão, aborda o problema da educação da criança com deficiência e as possibilidades de seu desenvolvimento como responsabilidade do meio social.

As críticas realizadas por Vigotski (1997) se intensificaram ainda mais quando analisou como as concepções acerca da *compensação* (mística, sensorial, suprimimento social) compunham o cenário de uma educação filantrópica, insípida, assistencialista e piedosa das pessoas com deficiência, que fragmentava o conhecimento e não ampliava a visão de mundo. É nesse sentido que o autor defendeu que “o ensino especial deve perder o seu caráter especial e então passará a fazer parte do trabalho educativo comum” (VIGOTSKI, 1997, p. 93, tradução nossa). Em outro momento, Vigotski (1997) novamente apontou que “em essência, não existe diferença no enfoque educativo de uma criança deficiente e de uma criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (VIGOTSKI, 1997, p. 62, tradução nossa).

É interessante notar que ele trouxe como metodologia da educação social a *compensação social*, cujo princípio é a inserção da pessoa com deficiência na vida laboral, nos diferentes espaços de atividade do cotidiano. É esse o pressuposto que ancora a sua contraposição a um ensino embasado no defeito orgânico, em defesa de uma instrução orientada para o potencial de desenvolvimento das funções humanas complexas (atenção voluntária e orientada, memória mediada, percepção verbalizada, trabalho de imaginação, pensamento generalizado, nomeação e conceptualização do mundo).

Portanto, nesses primeiros ensaios de Vigotski (1997) para elaborar conceitualmente a *compensação* a partir de uma perspectiva histórico-cultural, observamos que o termo é qualificado com a palavra *social* e, ainda, que a *compensação social* é trazida como metodologia da educação. Por meio disso, é possível analisar que, nessas primeiras reflexões, a problemática da deficiência é deslocada da ordem do orgânico, do patológico em que se estudava a estrutura biológica da personalidade, e é colocada como problema no campo educacional, com o foco nos processos sociais de desenvolvimento e de formação da personalidade. Nesse sentido, o que ressaltamos é a importância da mudança

de concepção que conduz o trabalho educativo da criança com deficiência, isto é, a necessidade de contemplar e de orientar o olhar não para o defeito, mas para a pessoa como um todo, pensando a sua integralidade nas condições de vida e educação recebidas, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades.

Posteriormente, uma posição que inspirou Vigotski foi a teoria de Alfred Adler, segundo a qual a *compensação* é um processo que faz parte da formação da personalidade. Antes de nos determos na interlocução entre esses autores, apresentamos alguns aspectos da teoria de Adler, a fim de contextualizar os princípios teóricos e as ideias por ele desenvolvidas acerca do conceito para, depois, compreender suas repercussões nas elaborações de Vigotski (1997).

A psicologia da personalidade de Alfred Adler

Em colaboração com Sigmund Freud, Adler foi um dos cofundadores do movimento psicanalítico, do qual se desligou, orientando-se aos estudos do materialismo histórico-dialético. Nessa tensão entre esses dois campos de conhecimento, a psicanálise e o materialismo, bem como pela sua circulação na teoria do reflexo condicionado de Ivan Pavlov e na teoria da evolução da espécie de Charles Darwin, e por meio de diálogos com William Stern e Theodor Lipps, Adler desenvolveu uma teoria da personalidade orientada para o futuro, o vir a ser, e defendeu que a esfera social é tão importante para a psicologia quanto a esfera interior.

Adler (1967, 2003) ficou conhecido como o fundador do sistema holístico da psicologia individual, cuja preocupação é orientada para os problemas das relações humanas no convívio em sociedade e a organização da vida da pessoa nessa ambiência. A tentativa do autor reside em abordar os erros de conduta individual prejudiciais à harmonia da vida social e comum, buscando atingir uma forma possível do indivíduo se adaptar harmonicamente à vida.

Com esse argumento, Adler (1967) vai conduzindo o leitor de seu texto a um determinado modo de compreensão da natureza e da conduta humana. O que está demarcado nessa abordagem é a importância de se ter conhecimento de nossos semelhantes e de nós mesmos, desenvolvendo o *sentimento social* e, conseqüentemente, ajustando a vida psíquica/alma/espírito (termos que vão sendo usados pelo autor sem distinção) ao meio. De tal maneira, para ele, seria mais provável evitar contatos sociais perturbadores, já que os desajustes pessoais desastrosos acontecem quando não compreendemos os outros. A questão é como a vida psíquica pode ser corrompida no contato social extremamente perturbado, podendo gerar um quadro patológico.

Nesse viés, na psicologia individual de Adler, cada pessoa é concebida como uma totalidade integrada dentro de um sistema social. A personalidade, então, corresponde a uma unidade e o seu estudo se orienta para a luta que ela realiza para se desenvolver e exprimir. Essa ideia justifica a tese da qual o autor parte: os mais importantes determinantes da estrutura da vida da personalidade se originam nos primeiros tempos da infância. Explicando de outro modo, para o autor, o meio social está dado, há uma determinada civilização na qual o indivíduo nasce e à qual tem a necessidade de se adaptar. A posição biológica e social em relação ao meio causa um sentimento de inferioridade que impulsiona uma mudança orientada para a conquista de uma posição de superioridade. Esse sentimento social persiste durante toda a vida, sendo condição da acomodação psíquica e do alcance do bem-estar do indivíduo.

Dessa forma, segundo Adler (2003), o propósito específico e o efeito particular da vida psíquica não se fundem sobre uma realidade objetiva, mas sobre a impressão subjetiva que o indivíduo teve dos acontecimentos da vida. Cada indivíduo se organiza em função de sua percepção subjetiva do mundo social. A conjunção e as manifestações da tensão entre duas tendências, o sentimento de inferioridade e a busca pela

superioridade e perfeição – compõem o processo em que ocorre a elevação da personalidade. Dito de outro modo, a personalidade reúne, no processo de expressão e ascensão, o sentimento de inferioridade que se torna consciente na situação social e o propósito de ser superior que permanece não consciente, é impedido de se manifestar, mas imposto como necessário na vida social.

Notamos o lugar que ocupa a questão do objetivo futuro a ser alcançado pelas forças individuais na teorização de Adler, uma vez que, na vida psíquica, todos os seus movimentos são administrados por uma meta criada no indivíduo pela necessidade de adaptação ao meio. Todavia, para atingir o objetivo vislumbrado, o sentimento de inferioridade precisa ser compensado. O sentimento social/senso de sociabilidade é influenciado juntamente pelo sentimento de inferioridade e pelo seu contrapeso compensador, que é o esforço pelo predomínio/superioridade. A *compensação* está relacionada à ideia de equilíbrio/adequação/adaptação/acomodação do indivíduo ao meio. O mecanismo pelo qual o mal-estar individual decresce é nomeado por Adler (1967, 2003) como *compensação*.

Poderíamos inferir que Adler traz uma concepção assentada na corrente do evolucionismo, o que implica considerar a *compensação* como um mecanismo de adaptação orgânica ao meio; no entanto, o autor adicionou um fator psicológico, o sentimento subjetivo que impulsiona o indivíduo a atravessar seus limites orgânicos. A tese é: o aperfeiçoamento do órgão psíquico permite a *compensação* do órgão orgânico incapacitado.

Nesse sentido, Adler (1967, 2003) traz a *compensação* no sentido de *luta* – luta pela adaptação ao meio, pela consideração social, pela equilíbrio da vida psíquica e harmonia da vida social –, como uma tendência que acontece em todos os indivíduos, sendo eles deficientes ou não, crianças ou adultos; um mecanismo que é mobilizado diante de uma dificuldade, um obstáculo, que resulta na atrofia ou no desvio do sentimento/senso de sociabilidade.

Em seu estudo acerca da criança organicamente debilitada, Adler (1967) pondera

que nossa cultura é baseada na saúde e na adequação de órgãos plenamente desenvolvidos. Sendo assim, uma criança que apresenta um defeito orgânico acha-se em situação de desvantagem para resolver seus problemas de vida, pois não será tratada com ternura por um mundo que não é feito para ela nem a ela se ajusta. Segundo o autor, essa criança irá carregar consigo um fardo do sofrimento corpóreo e psíquico adicional. Mas é possível que esse indivíduo, no decurso do tempo, manifeste automaticamente o desenvolvimento das condutas compensatórias, o que depende do rumo tomado pelo sentimento de inferioridade da situação social ocupada.

Entretanto, o sentimento de inferioridade, quando muito intensificado devido ao exagero dos obstáculos encontrados na coletividade, ao invés de despertar no indivíduo formas de *compensação*, confirma a sua incapacidade, desenvolvendo assim um *complexo de inferioridade*. Nesse caso, a luta pela *compensação* já não satisfaz mais a realização do *equilíbrio das forças*, exigindo uma *supercompensação* que procura um *superequilíbrio*.

Consideramos que, no raciocínio de Adler (1967), não existe órgão, sejam quais forem as condições orgânicas, que necessariamente obrigue o indivíduo a assumir uma atitude tensa em face da vida, não permitindo ocupar uma posição igual ao seu semelhante. O fato, diz ele, é que ninguém tentou ainda remediar as dificuldades do desenvolvimento psíquico da criança com deficiências orgânicas. E é, necessariamente, isso que Adler (1967) aponta com a sua nova psicologia individual, com orientação para a situação social em contraponto de uma psicologia que privilegia a disposição orgânica dos órgãos, pois somente dada situação vivida determina se algo é qualidade ou defeito.

O diálogo de Vigotski com Adler: primeiras aproximações (1927)

Imerso num contexto de reformulação na área da defectologia, Vigotski (1997) encontrou em Adler elementos que afetaram

seus argumentos e possibilitaram novas indagações. Desse modo, orientou estudos em relação ao conceito de *compensação* e *supercompensação* em Adler com o propósito de entender essas novas contribuições nessa área e avançar conceitualmente.

O texto que podemos eleger como prototípico do primeiro contato de Vigotski com as ideias de Adler é “El defecto y la compensación”, escrito em 1924 e publicado em 1927. Vigotski (1997) entusiasmou-se com a teoria de Adler por essa ser vinculada aos círculos da socialdemocracia alemã e à teoria do materialismo histórico-dialético, bem como por trazer preocupações da área da pedagogia, investindo na teoria e na prática da educação.

O autor avaliou os motivos da separação de Adler com a escola de Sigmund Freud, dentre eles, a diferença nos critérios políticos e sociais, sendo que Adler era social-democrata enquanto que os interesses de Freud estavam dirigidos por um sistema social dominante; diferença essa que, para Vigotski (1997), faz a teoria de Adler ter um caráter revolucionário e profícuo naquele momento histórico.

Vigotski (1997) destacou o modo como Adler desenvolveu as noções de unidade da personalidade e da dinâmica de seu funcionamento, propondo articulações das manifestações psíquicas, lugar em que há possibilidades de *supercompensação*.

Nessa discussão, Vigotski colocou em diálogo a noção de *objetivo futuro/direção final do comportamento*, de Adler, com a noção de *reflexo do objetivo*, de Pavlov.

A base social e prospectiva da psicologia adleriana foi realçada por Vigotski quando mostrou os ganhos dessa teorização que rompe com o enfoque biológico (dos rearranjos e disposições orgânicas) e orientado somente para o passado (faz menção aqui à *teoria conservadora*, de Freud). E, no que diz respeito à escola de Pavlov, marcada pelo estudo dos reflexos condicionados, o que foi evidenciado por Vigotski (1997) é a orientação da conduta a um objetivo, isto é, o reflexo do objetivo

como parte da condição de vida, sendo que esse reflexo inato é mobilizado pelo indivíduo na sua relação com o meio externo.

Nesse processo de discutir e elaborar conceitos, o autor forjou aproximações de Pavlov e Adler para mostrar que a tendência final, de uma reação orgânica, não pode ser compreendida sem sua perspectiva para o futuro, sem o planejamento de um propósito que se pretende atingir, sem se ter clareza do limite e da abrangência de uma operação. Nesse momento, a ideia de *supercompensação* vai sendo apresentada de modo a estar intimamente relacionada com o *modo de conceber o desenvolvimento* que, através da noção de objetivo, é marcado por uma *orientação prospectiva, a abertura para os possíveis*, questão essa que é configurada na relação indivíduo-meio social.

Desse modo, ao mesmo tempo em que notamos o esforço de Vigotski (1997) em relacionar essas duas abordagens e realçar os ganhos dessas ideias, vamos percebendo divergências produzidas na tensão dialógica das diferentes posições teóricas; divergências essas ligadas ao modo de tratar a questão do objetivo e que têm a ver com o modo de conceber a função do social no desenvolvimento humano.

Vigotski (1997) discordou de Pavlov por ainda tratar o objetivo de modo mecânico, como um reflexo a certo estímulo externo. Também divergiu da posição de Adler. Para Adler (1967, 2003), o objetivo é analisado como sendo uma intenção, uma meta, muitas vezes não consciente, de atingir a superioridade; é desenvolvido subjetivamente pelo sentimento de inferioridade da posição social ocupada pelo indivíduo, passando a orientar seus esforços e ações. A posição social, nessa perspectiva, é desencadeadora de um processo que cabe ao indivíduo estabelecer, conduzir por meio de suas próprias sensações. Já Vigotski (1997), influenciado, ao mesmo tempo, pela teoria da *supercompensação* de Adler, pela teoria do reflexo objetivo de Pavlov, pelas ideias marxistas – categoria da necessidade,

fundamental e determinante da/na vida humana; necessidade de viver em um meio histórico e social como ponto de avanço do desenvolvimento da humanidade –, deslocou a formação individual e não consciente do objetivo para a sua criação coletiva e consciente. Os objetivos são, para ele, as *exigências sociais* produzidas no e pelo meio social no qual a pessoa está inserida, e afetam o curso de seu desenvolvimento, impactam no funcionamento psicológico, fazem o cérebro operar; tornam possível antecipar, programar, planejar uma ação, uma atividade humana.

A partir desse ponto de vista, produzido acerca do conceito de *supercompensação*, Vigotski analisou a história do desenvolvimento de Hellen Keller (1880-1943), norte-americana que ficou cega e surda em tenra idade devido a uma doença diagnosticada na época como febre cerebral. Ela tornou-se escritora e doutorou-se em filosofia, desenvolvendo importantes trabalhos em favor de pessoas deficientes e escreveu livros sobre sua vida. Anne Sullivan foi sua professora, a qual ficou conhecida pelo filme *O milagre de Anne Sullivan*. Ao trazer para discussão a história desse caso, Vigotski criou partituras que refletem, ressoam seus argumentos em construção.

O autor mostrou que as graves deficiências de Keller colocaram em jogo enormes forças de superação, enfatizando que esse processo só é possível por meio de condições concretas que possibilitam converter o defeito em vantagens sociais. No caso analisado, a aprendizagem de Keller se converteu em causa de todo o país:

Agora é quase impossível distinguir o que realmente pertence a ela e o que foi feito para ela como responsabilidade cidadã. Esse feito mostra melhor do que nada qual papel desempenhou em sua educação o mandato social (VIGOTSKI, 1997, p.54, tradução nossa).

A vida de Keller (que chegou a ser alvo de fetiche e orgulho nacional, tornando-se uma heroína, uma celebridade), analisada por Vigotski (1997), refrata a força de um trabalho

social, do engajamento do meio, do compromisso e da responsabilidade da sociedade para com a educação e o desenvolvimento dessa pessoa. O que se evidencia na discussão do autor em relação a esse caso são as condições sociais particularmente favoráveis que se criaram e criaram potencialidade em Helen Keller.

Vamos percebendo como Vigotski (1997) vai incorporando as ideias dialogadas, redimensionando-as. O argumento a que ele continuou dando visibilidade por meio do conceito de *supercompensação* diz respeito ao adensamento da ideia que inicia nos textos já apresentados quando usa o termo *compensação social*, mas com uma maior expansão teórica. O autor situa o lugar do social no desenvolvimento, bem como a função e a orientação da educação nessa problematização conceitual. O que aparece de modo mais intenso com a discussão da questão do objetivo é o *desenvolvimento prospectivo*, em processo e orientado pelas exigências sociais e não como algo determinado organicamente e, portanto, estagnado. Ou seja, a ideia de *projeto do humano* se evidencia, o como o grupo social pode vislumbrar e projetar formas outras de vida e condições educacionais que viabilizem novos modos de participação social da pessoa com deficiência na cultura.

Uma mudança de lugar das (pro)posições de Adler: a revelação da controvérsia no pensamento de Vigotski (1928-1929)

A frequente citação de Adler por Vigotski que notamos no texto de “El defecto y la compensación” foi atenuada nos escritos de 1928 e 1929 (“Fundamentos del trabajo con niños mentalmente retrasados y físicamente deficientes”; “El desarrollo del niño difícil y su estudio”; “Métodos de estudio del niño con atraso mental”; “La infancia difícil, Acerca de la dinámica del carácter infantil”; “Tesis fundamentales del plan para el trabajo paidológico de investigación en el campo de la infancia difícil”; “Los

problemas fundamentales de la defectología contemporánea”). O diálogo foi mudando de tom. Vigotski (1997) começa a questionar a presença do materialismo nas formulações de Adler, devido às distorções teóricas causadas por elementos metafísicos/teológicos. E, assim, deixa de lado o esforço de relacionar a psicologia individual/da personalidade de Adler com o materialismo histórico-dialético. Consequentemente, o termo *supercompensação* também deixa de ser usado por ele. Vigotski (1997) continuou mobilizando as ideias de Adler, só que as deslocou com mais sistematicidade, a partir de outras interlocuções estabelecidas e dos princípios explicativos sustentados.

Vigotski (1997) trouxe a reflexão de Adler de que “compensação é luta” (VIGOTSKI, 2006, p.273, tradução nossa). A aproximação com Darwin também aconteceu quando analisou o fato de que a luta pela superação dos obstáculos encontrados no meio condiz com um processo relacional indivíduo-meio. Com isso, a ideia de luta foi redimensionada. Enquanto, para Adler (1967), a *compensação* é uma luta impulsionada subjetivamente pelo sentimento de inferioridade, para Vigotski (1997), a *compensação* condiz com a produção de uma luta social que está relacionada com o modo como o meio social se organiza para receber a criança com deficiência e a forma de orientação das práticas educacionais. Ressalta-se que os modos de enfrentamento social da deficiência são diversos, o que pode conduzir o desenvolvimento da criança para um caminho profícuo ou não.

Nessa discussão, Vigotski (1997) deslocou mais sistematicamente a ênfase colocada por Adler no individual para a formação social do indivíduo. Como vimos, embora Adler (1967, 2003) alegue a importância do social, o modo como o concebe implica considerar que a força ainda está localizada no indivíduo, pois o social é externo, cumprindo a função de auxiliar as condutas do indivíduo. A *compensação* é apontada por ele como um mecanismo acionado pelas forças subjetivas do próprio indivíduo. Essa ideia é descartada por Vigotski (1997, 2006) ao

argumentar que a força está na “condicionalidade social do desenvolvimento” (VIGOTSKI, 2006, p. 270, tradução Prestes). Menciona a ideia de Karl Marx segundo a qual a nossa existência social determina a nossa consciência. Vemos isso quando ele traz a noção de caráter como *cunho social da personalidade*, apontando para a sua dinamicidade. O social não só auxilia as condutas do indivíduo como também é concebido como constituidor das funções psicológicas, como organizador da estrutura psíquica.

Pelo viés dessa consideração, Vigotski (1997) encenou um movimento de compreensão do funcionamento cerebral e das funções psíquicas superiores; falou em *compensação das funções*. Se, nos primeiros textos de 1924, abordava a *compensação* como metodologia da educação, depois tratou a *compensação* como processo psíquico. O que conseguimos enxergar com isso é a preocupação do autor em estudar, em nível de funções psicológicas, os efeitos e as possibilidades da ação social/educacional diante das variadas condições orgânicas.

Por meio da noção de *unidade orgânica da personalidade* (uma capacidade preservada assume a realização da tarefa comprometida) de Willian Stern, juntamente com a ideia de Adler da criação de uma sobre-estrutura psicológica no órgão ou função lesionada (caso uma alteração morfológica ou funcional de algum órgão não cumpra suas tarefas, o aparato psíquico assume a função de compensar o funcionamento dificultado desse órgão, criando uma sobreestrutura psicológica), Vigotski (1997) pontuou que as funções da personalidade não estão monopolizadas de tal modo que, no desenvolvimento debilitado de alguma qualidade, inevitavelmente, a tarefa não se cumpre.

O que vai se esboçando é: o argumento da *heterogeneidade do desenvolvimento*, a variedade de caminhos a seguir; a orientação para as transformações qualitativas de uma forma em outra, para a *metamorfose do desenvolvimento*, suas mudanças; a diversidade de funções psicológicas e a multiplicidade de formas de relações entre elas – *relações interfuncionais*.

No texto de 1929, “Tesis fundamentales del plan para el trabajo paidológico de investigación en el campo de la infancia difícil”, Vigotski apresentou o problema da *plasticidade*. Suas considerações apontam para a compreensão da plasticidade como a capacidade de mudança do organismo vivo e, mais especificamente, do condicionamento social do desenvolvimento humano, da flexibilidade do funcionamento psicológico. Isso quer dizer que a condição plástica do cérebro precisa ser pensada na relação com a ação social e educativa.

Outra questão que começa a aparecer na elaboração do conceito de compensação é a noção de *instrumentos psicológicos/signos* e, juntamente com isso, surge a ideia de *desenvolvimento cultural*: “O desenvolvimento cultural é a principal esfera em que é possível compensar a deficiência” (VIGOTSKI, 2011, p.869, tradução Oliveira; Saler; Marques).

O que ressaltamos nessas passagens dos escritos de Vigotski (1997) é a *complexidade do psiquismo*, condição essa que mostra novas possibilidades de organização das funções psíquicas, abrindo novas perspectivas diante da educação da criança com deficiência.

Novas possibilidades de apropriação e elaboração conceitual (1930-1935)

No texto “Acerca de los procesos compensatorios en el desarrollo del niño mentalmente retrasado” (1931), Vigotski (1997) pondera que ainda resta um extenso e fecundo caminho a seguir em relação à elaboração teórica da *compensação*, sendo que a tarefa consiste em levantar questões e estabelecer princípios que conduzam à compreensão desse fenômeno.

Se, no período de 1928 a 1929, Vigotski (1997) afirmou a tese de que as funções psicológicas superiores são formadas na relação social, em 1931, procurou analisar *como* essas funções são constituídas socialmente, como o social impacta o funcionamento orgânico e, com isso, vamos notando o impacto desse interesse

na elaboração conceitual da *compensação*. As ideias de Adler continuaram sendo trabalhadas, mas as diferenças se explicitaram e as posições teóricas foram enfaticamente marcadas.

Vigotski apresentou a psicologia individual de Adler tecendo contundentes críticas:

1) Apontou o problema da não consciência e da tomada de consciência na perspectiva de Adler, questão essa que aparece de um modo implícito no texto de 1924/1927, quando discute a ideia de objetivo futuro. Reiterou: “os processos de *compensação* estão ligados ao funcionamento da consciência” (VIGOTSKI, 1997, p.136, tradução nossa), e considerou que a teoria de Adler ancorava-se num ponto de vista idealista para propagar uma concepção subjetiva da *compensação*, fornecendo uma resposta “com um espírito vitalista” (VIGOTSKI, 1997, p.136, tradução nossa);

2) Mostrou que o elemento mediador do processo de *compensação* não é criado subjetivamente, mas socialmente, na dinâmica da vida, sendo esses os recursos auxiliares/instrumentos técnicos e signos;

3) Reiterou que as oportunidades objetivas produzidas na coletividade é que merecem destaque na ideia de *compensação* e não o sentimento subjetivo de inferioridade.

O empenho de Vigotski (1997) é tratar a *compensação* sob o ponto de vista de uma concepção materialista, pontuando que, para compreender os *processos compensatórios*, é preciso entender a premissa da unidade das leis que regem o desenvolvimento da criança normal e da criança deficiente, assumindo como princípio fundamental a correlação entre as regularidades sociais e biológicas no desenvolvimento humano.

O autor afirma que o plano primário, que diz respeito ao biológico/funções elementares, é reiteradamente transformado pelas novas formações qualitativas que se originam na relação da pessoa com o meio social, dando origem a um novo plano – o das funções psicológicas superiores. O que se revigora como argumento é que o orgânico, ao ser

redimensionado, passa a ocupar um lugar secundário, sendo que o social, a linha do desenvolvimento histórico-cultural, torna-se o ponto a ser problematizado.

Através dessas elaborações, Vigotski (1997) desenvolveu duas teses que asseguram caracterizar e marcar os *processos compensatórios*. A primeira é a tese “da diversidade das operações diante das quais podem realizar-se as funções” (VIGOTSKI, 1997, p.138, tradução nossa), que consiste no caráter dinâmico e sistêmico permitindo a modificação da correlação entre funções no processo de desenvolvimento; e a segunda é a tese da “coletividade como fator de desenvolvimento das funções psicológicas superiores da criança normal e anormal” (VIGOTSKI, 1997, p. 139, tradução nossa).

Vale notar que essa última tese tornou-se título do texto “La colectividad como factor de desarrollo del niño deficiente”, publicado em 1931, que faz parte da composição da obra sobre defectologia. Nesse texto, Vigotski (1997) não menciona a teoria de Adler e fala muito pouco da *compensação*; traz o conceito relacionando-o com as complicações secundárias (de origem social) que podem surgir no processo de desenvolvimento da pessoa. Evidencia que, por serem produzidas na materialidade da vida coletiva da criança, as funções psicológicas superiores são o lugar onde a ação humana tem o poder de agir. Nesse caso, as relações sociais são o que torna possíveis as formas de (re)criação das relações entre as funções psicológicas.

Enfaticamente, Vigotski (1997) traz o princípio da internalização das funções psicológicas superiores, do social que se singulariza na personalidade individual. O autor tangencia a questão do signo (recursos auxiliares/instrumento psicológico e técnicos/meios artificiais) nessa explicação, considerando a função do instrumento de modificar a estrutura e o funcionamento psicológico. A partir disso, a afirmação produzida é a de que “os defeitos podem ser compensados por meios artificiais” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p.225). Já que “a introdução de dispositivos culturais

pode reestruturar a mente, mesmo quando o desenvolvimento é gravemente prejudicado por uma incapacidade física” (VIGOTSKI; LURIA, 1996, p. 223). A palavra é destacada como signo por excelência, por meio da qual a criança aprende a se regular, dominando suas formas de conduta.

Um novo elemento surge dessa reflexão: o *afeto*. Vigotski (1997) comenta que o afeto pode ser desencadeador de vias alternativas de desenvolvimento, entendidas como a realização e o surgimento de alguma nova formação no processo de desenvolvimento. Juntamente com a questão do afeto, mas muito brevemente, Vigotski pontua a importância do caráter criativo no desenvolvimento da criança deficiente.

A ideia do afeto é expandida no texto publicado no ano de 1935: “El problema del atraso mental”. O autor situa que a problemática do retardo mental era abordada por uma tendência intelectualista que não considerava a esfera afetiva e colocava em primeiro plano a insuficiência intelectual, a debilidade mental. Uma nova teoria psicológica – chamada de voluntarismo – surge em substituição ao enfoque intelectualista e passa a posicionar a perturbação, a deficiência no campo da vida afetiva do indivíduo. Colocam-se no centro de análise as alterações afetivas e não mais as alterações intelectuais. A principal referência dessa nova abordagem, trazida por Vigotski (1997), são os trabalhos do psicólogo estruturalista alemão Kurt Lewin.

Por um lado, Vigotski (1997) referiu-se aos ganhos dessa perspectiva quando concebeu a deficiência mental não mais como uma enfermidade isolada no intelecto, mas implicada na personalidade em seu conjunto; por outro lado, embora preconizasse a unidade intelecto-afeto, havia certo radicalismo dessa concepção em abordar o problema relacionado somente à esfera afetiva, explicando as particularidades dos processos intelectuais pelas particularidades dos processos afetivos. Com isso, Vigotski (1997) investiu em esclarecer a unidade do intelecto e do afeto num sistema interfuncional dinâmico, que está em plena mudança, sendo que não se modificam somente as funções, mas as relações e

nexos entre elas, configurando-se de modo ainda mais complexo. Ao contrário do que Lewin postulava, Vigotski (1997) orientou a análise da relação afeto-intelecto num movimento constante de (trans)formações de novas tendências psicológicas, novos modos de pensamento e novas formas de condutas/ações. O argumento construído foi: o afeto é orientado/movido pelo sentido produzido na relação, gerando possibilidades outras de (inter)ação.

Vale notar que nesse texto o autor não enunciou o termo *compensação* e não fez referência a Adler. Contudo é interessante o fato de ele abordar a problemática do retardo mental em relação com o afeto, sendo que Adler trazia o sentimento, mais especificamente, o sentimento de inferioridade e de sociabilidade, como aspecto central da formação da personalidade humana.

A hipótese que formulamos, após percorrer esse caminho da elaboração conceitual da *compensação* é que Vigotski (1997) se voltou a essa questão justamente para redimensionar o modo de conceber essa dimensão afetiva, ainda não resolvida, e avançar na compreensão do funcionamento psicológico humano, investindo em novas vias possíveis de desenvolvimento. Nesse texto, o autor não usou o termo sentimento como Adler, e sim, o termo afeto. O argumento que foi sendo produzido também diferiu. Adler (1967, 2003) situou o sentimento de inferioridade, de superioridade e de sociabilidade na dimensão subjetiva do indivíduo. Já Vigotski (1997) localizou o afeto na dimensão simbólica, nas relações e condições concretas de produção e uso de signos e sentidos; esfera em que residem as possibilidades do humano.

Considerações finais

Na tentativa de compreender os modos de produção do conceito de *compensação* na teoria histórico-cultural, considerada a relevância do diálogo na época, fomos notando o poder analítico do estilo de argumentar de Vigotski, que condiz com a frequente e explícita interlocução com seus contemporâneos, marcando a contribuição

e, depois, os limites de determinada posição teórica, pontos de convergência e divergências. Tratou-se, portanto, de um esforço de trabalhar a conceituação a partir dos problemas e das discussões científicas daquele momento histórico.

Ressaltamos a importância do diálogo que Vigotski (1997) estabeleceu com Adler no processo de formulação conceitual da *compensação*. Um diálogo que foi marcado pelo entusiasmo, pela adesão, pela suspeita, por embates e crítica da teoria como um todo e, mais detidamente, no que se refere ao conceito de *compensação*. Do nosso ponto de vista, não é possível demarcar temporalmente de modo tão preciso o movimento de adesão e rompimento de Vigotski com as ideias de Adler, conforme a análise de Van Der Veer e Valsiner (2009). Isso porque esses movimentos acontecem já no primeiro contado de Vigotski com Adler (texto de 1927) e persistem até os últimos ensaios; consistem na dinâmica de construção das elaborações de Vigotski. A posição de Adler integra esse processo de compreensão, teorização e conceptualização, seja pelo movimento de adesão seja pelo movimento de rejeição estabelecido a partir do encontro de Vigotski (1997) com outros interlocutores e pela incorporação dos princípios do materialismo histórico-dialético.

Na análise da interlocução de Vigotski com Adler, foi possível notarmos os pontos de acordos e a explicitação das diferenças das perspectivas e, consequentemente, dos modos de abordar a *compensação*. Os autores se tangenciam nos argumentos de que a *compensação* orienta um modo positivo de se conceber a deficiência e de que a condição de lesão orgânica pode ser, justamente, o lugar da produção de novas possibilidades (a dialética defeito-superação). Contudo, divergem quanto aos modos de teorizar e aos princípios explicativos que assumem.

Adler (1967, 2003) teorizou a respeito do humano na busca da harmonia na vida, concebeu a personalidade como um contínuo determinado no período da infância e abordou a esfera social como externa ao indivíduo e à

qual ele deve se adaptar. Nesse sentido, a partir do princípio da *natureza psíquica do humano*, Adler (1967, 2003) abordou a *compensação* como luta individual pelo equilíbrio psíquico. Na perspectiva de Vigotski (1997), o princípio norteador da elaboração da *compensação* não é a natureza individual, mas a *natureza social do desenvolvimento humano*. Esse autor não tenta encontrar um equilíbrio psíquico e uma harmonia na personalidade, mas teoriza sobre os modos de entender o *drama*², vivido nas relações sociais e nas diversas posições nelas ocupadas, como constitutivo da (dinâmica da) personalidade, conforme nos orienta a pensar em várias passagens de sua obra e, de modo mais enfático, no “Manuscrito de 1929”:

O princípio básico do trabalho das funções psíquicas superiores (da personalidade) é social do tipo interação das funções, que tomou o lugar da interação das pessoas. Mais plenamente elas podem ser desenvolvidas na forma de drama. (VIGOTSKI, 2000, p. 27)

No mesmo texto, o autor afirma que “A dinâmica da personalidade é o drama” (VIGOTSKI, 2000, p. 35). Isso marca o modo de Vigotski (1997) conceber, trabalhar com o conceito de *compensação*. Nesse movimento, o autor não definiu o conceito, mas trabalhou as ideias e o redimensionou a partir da perspectiva histórico-cultural. Assim, o processo de reformulação conceitual da *compensação* em Vigotski (1997) é mobilizado e sustentado e, ao mesmo tempo, intensifica o princípio da sociogênese do desenvolvimento humano, a

heterogeneidade desse processo, o princípio da internalização das funções sociais em funções psíquicas superiores, as dimensões social-psicológica-orgânica entretecidas, a plasticidade cerebral, as interconexões das funções psíquicas superiores, os instrumentos técnicos e os signos/dimensão simbólica, o desenvolvimento cultural, a relação afeto-intelecto, o caráter criativo humano.

Desse modo, no movimento de elaboração conceitual da *compensação*, Vigotski (1997) nos mostra o processo de *formação social da mente*, ao trabalhar com a complexidade de todos os fatores que impactam e afetam o processo de desenvolvimento e a constituição da personalidade da pessoa com deficiência, destacando o caráter humanizador da educação. Essa posição da *integralidade do humano*, quando adotada no campo da educação, faz-nos tomar como disparador de nossas suposições não o defeito, o déficit, o atraso intelectual, mas, sim, a pessoa nas condições sociais concretas de vida, orientando-se para as possibilidades de desenvolvimento.

Consideramos que a importância desse estudo é mostrar as contribuições do conjunto de textos produzidos por Vigotski que tratam da deficiência, de forma a ampliar o modo de conceber o desenvolvimento da criança com deficiência. Conceber a sustentação da vida do indivíduo na relação com o outro, acreditar nas possibilidades de desenvolvimento, compreender os diferentes modos de humanização implica a responsabilidade social de organização do meio, de modo a projetar a criação do novo no processo de desenvolvimento da criança (com deficiência), orientando esforços para a formação, disponibilização e apropriação de novos recursos materiais e humanos.

2- Essa noção na obra de Vigotski foi explorada por Magliolino; Smolka, 2013; Del Río; Álvarez, 2007.

Referências

- ADLER, Alfred. **A ciência da natureza humana**. 6. ed. São Paulo: Nacional, 1967.
- ADLER, Alfred. **A educação das crianças**. Salvador: Arte em Palavras, 2003.
- AKHUTINA, Tatiana V.; PYLAeva, Natalya M. **Overcoming learning disabilities: a Vygotskian-Lurian neuropsychological approach**. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- BOTTCHER, Louise. Culture and the learning and cognitive development of children with severe disabilities – continuities and discontinuities with children without disabilities. **Mind, Culture, and Activity: An International Journal**, v. 19, n. 2, p.889-106, 2012.
- CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças**. Campinas: Autores Associados; Ijuí: UNIJUÍ, 2006.
- DEL RÍO, Pablo; ÁLVAREZ, Amelia. De la psicología del drama al drama de la psicología: la relación entre la vida y la obra de Lev S. Vigotski. **Estudios de Psicología**, v. 28, n. 3, p. 303-332, 2007.
- DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.
- FICHTNER, Bernd. **Introdução na abordagem histórico-cultural de Vygotsky e seus colaboradores**. 2010. Disponível em: <http://www3.fe.usp.br/secoes/inst/novo/agenda_eventos/docente/PDF_SWF/226Reader%20Vygotskij.pdf>. Acesso em: 20 out. 2011.
- GARCÍA, María Teresa; BEATÓN, Guillermo Arias. **Necessidades educativas especiais: desde o enfoque histórico-cultural**. São Paulo: Linear B, 2004.
- GÓES, Maria C. R. de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 95 – 114.
- KOZULIN, Alex; GINDIS, Boris. Sociocultural theory and education of children with special needs - from defectology to remedial pedagogy. In: DANIELS, Harry; COLE, Michael; WETSCH, James (Orgs.). **The Cambridge Companion to Vygotsky**. Cambridge: Cambridge University Press, 2007. p. 332-362.
- MAGIOLINO, Lavinia Lopes Salomão; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. How do emotions signify? Social relations and psychological functions in the dramatic constitution of subjects. **Mind, Culture and Activity**, v. 20, p. 96-112, 2013.
- O MILAGRE de Anne Sullivan. Direção de Arthur Penn. Roteiro: William Gibson. Gênero: drama biográfico. Estados Unidos: P&S, 1962. 1 DVD (106 min.), son., P&B. Título original: The miracle worker.
- PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. Notas biográficas e bibliográficas sobre L. S. Vigotski. **Universitas: Ciências da Saúde**, Brasília, v. 9, n. 1, p. 101-135, 2011.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Ensinar e significar: as relações de ensino em questão ou das (não)coincidências nas relações de ensino. In: SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta (Orgs.). **Questões de desenvolvimento humano: práticas e sentidos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. p. 107-128.
- VAN DER VEER, Rene; VALSINER Jaan. **Vygotsky: uma síntese**. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2009.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Manuscrito de 1929. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 21- 44, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VIGOTSKI, Lev Semenovitch. Sobre a questão da dinâmica do caráter infantil. (Tradução Zoia Prestes) **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 23, 2006. Disponível em: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/1615>>. Acesso em: 10 Jun. 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. (Tradução Denise Regina Saler, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques). **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Obras escogidas**: fundamentos de defectologia, v. 5. Madrid: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch; LURIA Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.

Recebido em: 01.08.2013

Aprovado em: 03.10.2013

Débora Dainez é fonoaudióloga, mestre em educação pela Universidade Metodista de Piracicaba e doutoranda em educação na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Ana Luiza Bustamante Smolka concluiu a livre docência na FE/Unicamp (2012). É coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).