

Uma análise discursiva dos termos Обучение (Aprendizagem Desenvolvimental) e Воспитание (Educação) nos Fundamentos da Defectologia em L.S. Vigotski (1924-1931)

A discursive analysis of the terms Обучение (Developmental Learning) and Воспитание (Education) in the Foundations of Defectology in L.S. Vygotsky (1924-1931)

Márcia Cristina Barreto Fernandes de Abreu¹
Andréa Maturano Longarezi²

RESUMO

O artigo propôs uma análise discursiva dos termos Обучение (Aprendizagem Desenvolvimental) e Воспитание (Educação) tendo como objetivo geral verificar o campo conceitual dos termos acima citados nos escritos sobre os Fundamentos da Defectologia em L.S. Vigotski (1924-1931). O percurso metodológico se caracterizou por uma investigação das dimensões do campo conceitual e discursivo, a partir da identificação e análise dos termos: Обучение (Aprendizagem Desenvolvimental) e Воспитание (Educação) na versão russa e traduzidas para o Português, através das plataformas de tradução digital: Google Tradutor e Deepl Translate. Nos resultados foi possível identificar de modo significativo o termo *obutchénie* no significado (sentido) de aprendizagem desenvolvimental nos textos que compõem os Fundamentos da Defectologia em L.S. Vigotski, bem como constatar a relevância

ABSTRACT

The paper proposed a discursive analysis of the terms Обучение (Developmental Learning) and Воспитание (Education) with the general aim of verifying the conceptual field of the above terms in the writings on the Foundations of Defectology by L.S. Vygotsky (1924-1931). The methodological path was characterized by an investigation of the dimensions of the conceptual and discursive field, based on the identification and analysis of the terms: Обучение (Developmental Learning) and Воспитание (Education) in the Russian version and translated into Portuguese, through the digital translation platforms: Google Translate and Deepl Translate. In the results, it was possible to significantly identify the term *obutchénie* in the meaning (sense) of developmental learning in the texts that make up the Fundamentals of Defectology in L.S. Vygotsky, as well as to verify the relevance of

¹ Docente da Universidade Federal do Tocantins - Campus de Arraias. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9571-6682>. E-mail: mcbfabreu@ugt.edu.br.

² Pós-doutora em Educação, pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (2018). Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (2001); mestre em Educação - Metodologia do Ensino- pela Universidade Federal de São Carlos (1996) e graduada em Ciências Sociais (Licenciatura Plena e Bacharelado) pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1992) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5651-9333>. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com.

do termo *воспитание* (Educação) como mobilizadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças típicas, em especial, nas crianças atípicas.

Palavras Chaves: Defectologia. Análise discursiva. Обучение (Aprendizagem Desenvolvimental) e Воспитание (Educação).

the term *воспитание* (Education) as a mobilizer of learning and development processes in typical children, especially in atypical children.

Keywords: Defectology. Discourse analysis. Обучение (Developmental Learning) and Воспитание (Education).

Introdução

A aprendizagem e o desenvolvimento nos seres humanos podem ser compreendidos a partir de estudos científicos das maneiras pelas quais os humanos, imersos na cultura, se modificam quantitativa e qualitativamente no decorrer do tempo (Abreu, 2006, Papalia, 2000). Existem análises em torno da necessidade de relativizar a natureza das marcas biológicas herdadas pelo indivíduo enfatizando a preponderância da educação sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A diversidade e a singularidade dos processos desenvolvimentais nos seres humanos está diretamente articulada com os dispositivos sociais, culturais e históricos que produzem um movimento permanente de constituição e modificação dos aspectos fisiológicos e psíquicos da atividade humana.

Na Psicologia Histórico-Cultural e na Teoria Desenvolvimental, o estudo do conceito de *Obutchénie* considera em primeiro lugar que *obutchénie* “[...] não é o mesmo que desenvolvimento.” (ВЫГОТСКИЙ <VIGOTSKI>, 1956, p.449, apud Longarezzi, 2020), como também não corresponde de modo direto e incondicional ao desenvolvimento; o que nos remete a compreensão de que existem modos distintos de *obutchénie*. Em segundo, porque na perspectiva histórica e cultural a relação *obutchénie*-desenvolvimento se revoluciona a partir da ideia de que a primeira pode impulsionar a segunda se for organizada com tal finalidade. Para o psicólogo bielorusso, L. S. Vigotski (1896-1934) a “[...] única boa *obutchénie* é a que se adianta ao desenvolvimento” (ВЫГОТСКИЙ <VIGOTSKI>, 1956), (LONGAREZZI, 2020).

A linguagem, signo por excelência, é o principal mediador entre o mundo cultural e biológico. É impossível pensar em desenvolvimento cognitivo fora do mundo cultural, sem o uso da linguagem. A atividade mental realiza-se por meio

de significação, da semiótica. Significação constitui a expressão da relação do signo com realidade isolada, com uma outra realidade, por ela substituível, representável, simbolizável (ABREU, 2006 e PUCCETTI, 2002). Desse modo, da conduta coletiva, da colaboração da criança com as pessoas que a rodeiam e de sua experiência social, surgem as funções psicológicas nos seres humanos.

Os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos signos, perpassam quatro estágios básicos: 1) Estágio natural ou primitivo, apresentando como características a linguagem pré-intelectual e o pensamento pré-verbal. 2- Chamada psicologia ingênua, no qual a criança experimenta as propriedades físicas do seu próprio corpo e dos objetos à sua volta e aplica essa experiência na utilização de instrumentos. 3- Utilização de signos externos (operações externas) que são utilizados como auxiliares na solução de problemas internos. 4- Crescimento de fora para dentro (signos internos). As operações externas se interiorizam e passam por uma profunda mudança. O desenvolvimento da lógica da criança é uma função direta da sua linguagem socializada. O desenvolvimento do pensamento da criança depende de seu domínio dos meios sociais do pensamento, isto é, da linguagem (VIGOTSKI, 2001 e ABREU, 2006). A utilização de signos conduz os seres humanos a desenvolverem uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos.

O significado corresponde à unidade de análise que une o pensamento e a linguagem (palavra), refere-se à generalização, ao ato específico, autêntico e indiscutível do pensamento, na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado. A concepção de atividade discursiva parte de uma abordagem dialógica, que coloca em foco o processo de interação concebido como condição de subjetivação e essência da vida social humana. A linguagem não é o reflexo da realidade, não tem uma função reprodutiva, mas uma função criativa ou de (re) interpretação da realidade. A realidade concreta da linguagem, enquanto discurso, não é um sistema abstrato de formas linguísticas, nem uma enunciação monológica e isolada, é o acontecimento social de interação (YÉPEZ, 1997 e ABREU, 2006). A gênese e o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores

caracterizam-se fundamentalmente pelos processos interativos mantidos com os outros. A constituição do pensamento e da linguagem é o fator mais importante para o desenvolvimento mental, em especial da constituição dos conceitos científicos, uma vez que o conteúdo da experiência histórica não está presente somente nos instrumentos materiais, mas também, está generalizada e refletida de forma verbal na linguagem. O processo de conceitualização coincide com o processo de constituição do pensamento. Sendo a linguagem e o pensamento mutuamente constituídos, a lei geral que norteia o desenvolvimento das funções superiores é o princípio fundamental para compreender a conceitualização (VIGOTSKI, 1991). A palavra desempenha o papel de meio de constituição de um conceito e, posteriormente, se transforma em seu símbolo, tanto nos conceitos cotidianos quanto nos científicos.

Os conceitos cotidianos são constituídos na experiência diária, na relação com o outro social e com os bens da cultura, de forma assistemática. A criança toma consciência da possibilidade de outras palavras lhe propiciarem uma formulação verbal, do emprego arbitrário do conceito com estabelecimento de relação lógica complexa entre os conceitos. A criança se apropria do conceito, tem consciência do objeto representado, mas não tem consciência do conceito, do ato de pensamento através do qual concebe o objeto. O conceito científico se constitui a partir do que não foi plenamente desenvolvido nos conceitos cotidianos; é sistematizado, consciente, sujeito ao controle deliberado e, geralmente, produto do aprendizado escolar. Na formação do conceito científico, o significado da palavra evolui, levando a generalizações cada vez mais elaboradas (VIGOTSKI, 2001). Quando um conceito passa a fazer parte de um sistema pode ser submetido à consciência e ao controle deliberado, consciência significa generalização. Um conceito cotidiano abre caminho para um conceito científico e o seu desenvolvimento descendente cria uma série de estruturas necessárias à evolução dos seus aspectos mais primitivos e elementares. Os conceitos científicos fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos cotidianos da criança em relação à consciência. É da natureza dos conceitos pressupor uma interrelação entre vários conceitos em um sistema, no qual o grau de generalidade é a variável psicológica básica. As coordenadas longitude e latitude podem servir para ilustrar a relação entre

os conceitos (VIGOTSKI, 2001 e ABREU, 2006). A longitude indica a localização de um conceito entre os extremos da conceituação abstrata (conceitos científicos) e a apreensão sensorial imediata de um objeto, isto é, o seu grau de concretude e abstração. A latitude representa a referência objetiva do conceito (conceitos cotidianos) e o aspecto da realidade ao qual se aplica.

A analogia das coordenadas, conforme descrito, ajuda na compreensão de que o conceito mais generalizado pode ser aplicado a uma área de conteúdo mais ampla, serve para caracterizar a necessidade de cada conceito ser inserido em dois contínuos; um que representa um conteúdo objetivo e outro que representa atos de pensamento que apreendem este conteúdo. A interseção dos dois determina as relações entre o conceito dado e os outros, isto é, seus conceitos supra ordenados e subordinados. É a posição de um conceito em um sistema total de conceitos que Vigotski (2001) chama medida de generalidade. A medida de generalidade determina as operações intelectuais possíveis com um determinado conceito e exige um certo movimento dentro da rede de coordenadas. Mudanças no desenvolvimento da estrutura produzem mudanças nas operações. À medida que atingem níveis mais elevados de generalidade, tornam-se mais acessíveis à criança. O desenvolvimento dos conceitos cotidianos e dos conceitos científicos faz parte da aprendizagem do aspecto semântico da linguagem. Assim, o desenvolvimento dos conceitos e dos significados das palavras é o mesmo processo e pressupõe a constituição dos próprios processos psicológicos superiores que lhe servem de base.

Na imbricação do pensamento e da linguagem na constituição das funções mentais superiores, o significado, enquanto unidade de análise, é instrumento básico para explicitar o processo de conceitualização, na perspectiva histórico-cultural (ROSSI, 1998 e ABREU, 2006). O significado pertence a duas esferas diferentes da vida psíquica; fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento é expresso pela fala e fenômeno da fala na medida em que está ligada ao pensamento e iluminada pelo significado. Enfim, o significado é um fenômeno do pensamento verbal ou da fala significativa, uma união da palavra e do

pensamento. O significado da palavra não é dado pelo pensamento, mas pelo uso; por regras sociais normativas de uso, de acordo com o contexto (LAMPREIA, 1999).

São três os estágios do desenvolvimento de conceitos propostos por Vigotski, 2001; Rossi, 1998 e Abreu 2006: O primeiro estágio denominado de *Amontoados* se caracteriza pela formação de uma pluralidade não ordenada, a discriminação de um amontoado de objetos que não possui um fundamento interno suficiente. O significado da palavra aparece como um encadeamento sincrético concatenado em uma imagem mista. Trata-se de uma extensão difusa e não direcionada do significado da palavra (ou do signo que a substitui). O segundo estágio, *Pensamento por complexos*, inaugura o funcionamento do pensamento verbal, as ligações entre os objetos tornam-se concretas e factuais, descobertas por meio da experiência direta. O significado da palavra refere-se aos mesmos objetos que o adulto tem em mente, ou seja, há identidade de referentes. No entanto, a criança utiliza operações mentais diferentes para pensar sobre o mesmo objeto. A utilização do mesmo referente garante a compreensão entre adultos e crianças, não havendo coincidência quanto aos significados. A formação de complexos é responsável pelo fenômeno de uma mesma palavra apresentar, em situações diferentes, significados diferentes, desde que haja elo associativo entre elas. A palavra utilizada no pensamento por complexos não é um símbolo direto de um conceito; configura, antes, uma imagem, uma figura, um esboço mental do conceito. O terceiro estágio, *Conceitos propriamente ditos ou conceitos “verdadeiros”*, a criança isola e abstrai os atributos dos objetos na totalidade da experiência concreta de que fazem parte, num movimento de análise e síntese. Essas operações intelectuais são dirigidas pelo uso da palavra como meio para centrar a atenção, abstrair determinados traços, sintetizá-los e simbolizá-los por meio de um signo. O papel do significado da palavra, nessa fase, é o de configurar a síntese abstrata do pensamento, portanto, torna-se um símbolo. O desenvolvimento dos processos culmina na formação de conceitos que tem seu início na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que constituem a base psicológica do processo de formação de conceitos, configuram-se e se

desenvolvem somente na puberdade. Ao longo do processo de formação de conceitos, o emprego funcional da palavra ou de outro signo é o meio de orientação ativa da compreensão, da discriminação, da abstração e da síntese de seus atributos. Em outras palavras, a formação de conceitos é um meio específico e original de pensamento, é um processo que pressupõe o domínio do fluxo dos próprios processos psicológicos através do uso funcional da palavra ou do signo (VIGOTSKI, 2001).

Nos Fundamentos da Defectologia (VIGOTSKI, 1983) são elencados 31 textos, produzidos entre os anos de 1924 a 1931, nos quais o autor russo defende a tese de que a constituição dos processos psíquicos superiores na pessoa com deficiência e com transtornos do neurodesenvolvimento são definidas pela atividade social. Ele observa que o meio social apresenta uma tendência a se organizar, criando condições favoráveis à constituição do tipo humano típico, causando no atípico, dificuldades para desenvolver as funções psicológicas e dominar os instrumentos psicológicos. Sendo assim, faz-se necessário uma reflexão acerca das relações que se estabelecem entre aprendizagem e desenvolvimento nas crianças atípicas, bem como a educação social como mobilizadora dos processos de aprendizagem nas crianças atípicas.

A presente proposta de pesquisa pretende uma análise discursiva dos conceitos *obutchénie* (Aprendizagem Desenvolvimental) e *bocnumanue* (Educação) nos escritos sobre os Fundamentos da Defectologia, propondo como problema de pesquisa: É possível identificar o conceito *obutchénie* no significado (sentido) de aprendizagem desenvolvimental nos textos que compõem os Fundamentos da Defectologia em L.S. Vigotski? Qual a relevância da *bocnumanue* (Educação) para a mobilização dos processos de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças atípicas?

Nessa direção, o objetivo geral versa sobre verificar o campo conceitual e discursivo dos termos *obutchénie* (Aprendizagem Desenvolvimental) e *bocnumanue* (Educação) nos escritos sobre os Fundamentos da Defectologia em L. S. Vigotski (1896-1934), na edição em idioma russo, publicada em 1983, assumindo a orientação de Análise do Discurso (AD) e os objetivos específicos: Apresentar uma breve contextualização da produção dos Fundamentos da Defectologia; discorrer sobre o

Conceito de Aprendizagem Desenvolvimental e sobre o conceito de Educação Social, investigar a dimensão conceitual e discursiva do corpus da pesquisa (excertos) coletados nos textos que compõem os Fundamentos da Defectologia L. S. Vigotski (1896-1934), analisando os efeitos de sentido dos termos "obutchénie" (Aprendizagem Desenvolvimental) e "*bocnuptanie*" (Educação) nos Fundamentos da Defectologia.

Fundamentos da Defectologia

Estudar L. S. Vigotski (1896- 1934) é um retorno à gênese da história da Psicologia de abordagem histórica e cultural, o referido teórico viveu pouco tempo, no contexto da pós-revolução russa de 1917, produzindo o que podemos considerar os fundamentos básicos para o desenvolvimento da Psicologia Marxista. Faz-se necessário considerar que muitos dos conceitos estudados e pesquisados por essa abordagem da Psicologia Russa, até a atualidade, são desdobramentos dos escritos de L. S. Vigotski e seus contemporâneos, em especial: A. R. Luria (1902-1977) e A.N. Leontiev (1903- 1979), dois nomes relevantes entre tantos outros que após a morte precoce de L.S.Vigotski deram continuidade às pesquisas dessa importante dimensão dos estudos da Psicologia histórica e culturais, que permanecem vivos e pulsantes até os dias atuais.

O fundamento básico das hipóteses levantadas sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humanos é o de que os processos psicológicos superiores nos seres humanos são mediados pela linguagem (semânticos) e estruturados não em localizações anatômicas fixas no sistema neurológico, mas em complexas organizações funcionais, dinâmicas e historicamente mutáveis. Nasce assim, um interesse em estudar o fenômeno da instalação, perda e recuperação das funções ao nível do sistema neurológico na tentativa de construir os fundamentos teóricos de uma ciência psicológica que superasse as concepções idealistas e materialistas mecanicistas. Para estabelecer as devidas conexões, necessárias ao assunto, é imprescindível considerar não só a relação geral entre aprendizagem e desenvolvimento, como também a relevância da Educação como mobilizadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento nos seres humanos. (VIGOTSKI; LURIA e LEONTIEV, 2010).

Nesse contexto de construção de uma educação com os princípios marxistas, L.S. Vigotski se mostra interessado em aprofundar seus estudos sobre a Defectologia, assumindo em 1925, em Moscou, o Laboratório de Psicologia para acompanhar e estudar as crianças (pessoas) com deficiências, o qual originou o Instituto Experimental de Defectologia. Entre as finalidades do referido laboratório estava o desejo de capturar a organização das funções psicológicas das condutas das crianças (pessoas) com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento, sendo assim seus estudos contribuíram não só para a compreensão, como também para os atendimentos clínicos, intervenções educacionais e que proporcionou a produção teórica caracterizada por sua complexidade teórica, metodológica, clínica e educacional com fundamentação, cuidadosamente elaborada para cada uma das deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento. (ABREU, 2006).

Existe grande diversidade nos cursos que os processos da aprendizagem e do desenvolvimento podem seguir e L.S. Vigotski (1983) nos Fundamentos da Defectologia debruça-se a investigar sobre as diferenças relativas às aprendizagens e aos desenvolvimentos atravessados pelas deficiências e pelos transtornos do neurodesenvolvimento. A Defectologia é uma área de estudos sobre as características da aprendizagem e do desenvolvimento de pessoas que apresentam defeito/déficit. Defende a tese de que a criança cujo desenvolvimento se mostra “complicado” por um defeito (deficiências, transtornos dentre outros) não é precisamente menos desenvolvido que os ditos normais, ela é sim uma criança atípica, que apresenta com uma maneira peculiar de aprendizagem e desenvolvimento (KRUNEGEL, 1927 e VIGOTSKI, 1983).

Os estudos que compõem os Fundamentos da Defectologia foram realizados durante o período de 1924 a 1931, com a pesquisa sobre a Defectologia, o autor russo produz mais de trinta artigos que acabam sendo compilados em uma publicação de 1983, realizando o *Estado da Arte* do que havia sido produzido sobre as deficiências e os transtornos em países diversos como a Alemanha, a França e mesmo os Estados Unidos, numa perspectiva de tese, antítese e síntese, na qual defende a necessidade de uma alteração significativa na interpretação e nas formas de intervenção clínica

e pedagógica realizadas nas crianças que apresentavam deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento no seu tempo, enfatizando o aspecto relativo a compreensão de que a vivência social e a educação são as propulsoras da aprendizagem e do desenvolvimento nas crianças atípicas, enfim comparece a defesa de que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento. Nesse sentido, não são as características biológicas e ou genéticas da deficiência ou o transtorno do neurodesenvolvimento que irão definir a aprendizagem e o desenvolvimento da criança atípica. mas sim as condições materiais, sociais, culturais e históricas experimentadas, vivenciadas nos processos de aprendizagens, que alteraram de forma significativa a constituição das funções psíquicas da criança atípica. Para Vigotski (1983) e Abreu (2006), a atipicidade a que se refere a Defectologia, não desconsidera a maturação orgânica; a secundariza, ao se apoiar na determinação social como referenciadora dos processos mentais superiores do sujeito.

A leitura e análise dos textos permitiu considerar que a produção dos Fundamentos da Defectologia pode ser dividida em três momentos com características distintas, porém complementares. No primeiro momento, L.S. Vigotski demonstrou interesse em uma Revisão Bibliográfica das pesquisas realizadas sobre a Defectologia, incluindo estudos franceses, alemães e estadunidenses, dedicando a escrita dos textos que tratam da psicologia e a pedagogia da infância atípica, dos déficits (deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento) e da sua compreensão em relação aos processos de compensação e de supercompensação. No segundo momento direciona a sua escrita aos princípios sociais da educação das pessoas com deficiência e transtornos do neurodesenvolvimento, dando ênfase às especificidades de cada deficiência e de cada transtorno, sendo assim o autor russo aborda a deficiência intelectual; a deficiência auditiva e a surdez; e surdo-cegueira, a deficiência física, bem como do que chamamos atualmente, de transtornos do neurodesenvolvimento. No terceiro momento se debruça a investigar os aspectos relacionados ao diagnóstico, às características dos atendimentos clínicos e escolares, bem como em fazer análise dos limites e possibilidades da Defectologia em seu tempo (VIGOTSKI, 1983).

Vigotski (1983); Abreu (2006) e Rey (2012) afirmam que a estrutura orgânica, a estrutura psicológica específica, o tipo de desenvolvimento e a constituição dos processos psíquicos, distinguem uma criança com deficiência da criança sem a deficiência [...] enfim, a deficiência é uma variedade particular, um tipo de desenvolvimento com uma variação específica, qualitativa e não uma variante quantitativa da não deficiência. Nesse sentido, torna-se necessário atribuir à educação das crianças atípicas como possibilidade de mediações que lhes permitam atingir níveis de aprendizagem e de desenvolvimento que permitissem alcançar a constituição das funções psíquicas humanas. Uma educação que consiste na utilização de metodologias diversas, de adaptação e acessibilidade dos recursos da própria cultura para estimular os processos de compensação e supercompensação nas crianças atípicas.

A Aprendizagem Desenvolvimental suas características nos Fundamentos da Defectologia

A aprendizagem desenvolvimental encontra suporte na teoria de L.S. Vigotski (1935/2013) a qual defende a tese de que a boa aprendizagem é aquela que estimula e cria condições para o desenvolvimento, porque, em lugar de agir sobre as funções já maduras, sem ignorar o nível atingido, orienta-se na direção do amanhã do desenvolvimento, no qual as formações psicológicas se encontram em fase inicial de construção (PUENTES, 2020). Sendo assim, a aprendizagem desenvolvimental só se estabelece com base em adequadas condições de organização.

Vigotski (1996) afirmava que a aprendizagem não é desenvolvimento, porém a adequada organização da aprendizagem de uma criança vai levá-la ao desenvolvimento psíquico. A aprendizagem desenvolvimental se caracteriza por ser, na fase inicial: assistida, orientada ou regulada e se configura como autônoma na etapa final: auto orientada e autorregulada. (PUENTES, 2020)

A *obutchénie* (aprendizagem desenvolvimental) é um processo, um movimento. Vigotski (1996) afirma que a *obutchénie* é um movimento universal e interno, necessário para o processo de desenvolvimento, o qual constitui a função psíquica superior na criança. A *obutchénie* orienta e estimula outros

processos internos do desenvolvimento. O desenvolvimento humano se produz mediante a formação dessas conexões. L.S. Vigotski, considerava que o processo de aprendizagem se dava pela via da apropriação (interiorização) da experiência externa, social, que existe nos mediadores da produção cultural, tais como o idioma, nos livros etc. (Puentes 2020). A *obutchénie* (aprendizagem) não é um momento espontâneo no desenvolvimento do aluno, ela acontece sobre a base de adequadas condições de organização da aprendizagem que pode levar ao desenvolvimento psíquico" (L.V. VIGOTSKI, 1996 e PUENTES, 2020).

As crianças com deficiência são convocadas a participarativamente das atividades coletivas. Vigotski (1983); Abreu (2006) e Dinez e Freitas (2018) consideram que uma educação desconectada das interações sociais entre crianças típicas e atípicas impacta a possibilidade de desenvolvimento das funções psíquicas. Sendo assim, consideram a educação social como uma dimensão do atendimento escolar das crianças atípicas. Isso quer dizer que a atipicidade demanda formas ainda mais próximas, guiadas e contínuas de mediação, recursos auxiliares para potencializar a participação da criança na atividade coletiva e colaborativa.

Por meio do construto educação Vigotski (1983) e Dinez e Freitas (2018) defendem uma educação que desloque o foco do déficit orgânico para a formação integral e desenvolvimento cultural dos processos psíquicos superiores na criança; passando a se orientar para a constituição das funções psíquicas mediadas. A função social, a atividade coletiva ao se transformar em função psíquica mediada, desempenhada na atividade coletivamente organizada, modificando/ alterando a dimensão orgânica.

A Educação nos escritos de L.S. Vigotski e suas características nos Fundamentos da Defectologia

A. N. Leontiev (1978) e Longarezi, A. M.; Franco P. L. J (2013) afirmam que o desenvolvimento dos processos psíquicos tem sua origem nas relações sociais do homem, em seu contexto social e cultural, mediante sua atividade produtiva. Para os autores os processos psíquicos são produzidos pela sociedade

no processo histórico do desenvolvimento da linguagem e do desenvolvimento das formas de consciência social; neles se expressa o movimento da ciência humana e seus recursos cognitivos. Os processos psíquicos estão subordinados às leis culturais, sociais e históricas.

O desenvolvimento dos processos psíquicos no ser humano possui como fonte as interações e vivências do humano com o contexto cultural, social e histórico, o ser humano se apropria, transforma e transmite a prática social e histórica da humanidade, transformando a si mesmo. É importante enfatizar a função da educação escolar nesse contexto na perspectiva do estabelecimento das relações entre o significado social e o sentido pessoal (LONGAREZI, A. M.; FRANCO P. L. J., 2013).

L.S. Vigotski (1984), Abreu 2006 e Longarezi, A. M.; Franco P. L. J (2013) indicam que o processo de educação viabiliza a apropriação de signos culturais e como mediadores psicológicos contribuem com o processo de apropriação e internalização da experiência social, no nível interpsicológico (mundo-natureza-homens) para a experiência individual, no nível intrapsicológico (desenvolvimento das funções psíquicas superiores).

Vigotski (1984), Abreu (2006) e Longarezi & Franco (2013) apontam que a educação é o processo a partir do qual o homem se apropria da cultura e torna-se humano. A escola, por sua vez, consiste na instituição socialmente definida como espaço para a apropriação de um tipo especial de conhecimento produzido pela humanidade, o conhecimento científico. Na perspectiva da teoria histórico-cultural a educação escolar tem como seu objeto o desenvolvimento das capacidades psíquicas dos estudantes, de suas funções psicológicas superiores, em particular, do pensamento teórico pela apropriação do conhecimento científico, valendo essa premissa para os estudantes atípicos.

Vigotski (1997); Abreu (2006) e Dainez e Freitas (2018) argumentam a organização de uma educação social para crianças atípicas, que esteja atenta às possibilidades sociais da aprendizagem e desenvolvimento do ser humano. Nesse sentido, a concepção de educação social trabalhada por Vigotski (1997, 2004) configura-se como uma diretriz ainda inovadora, que se apresenta como horizonte a ser projetado

e atingido socialmente na educação de nossas crianças (com deficiência). A ideia central é que a educação é vista como parte da vida social e como participação organizada das crianças nessa vida. Educação e ensino na sociedade, por meio da sociedade e para a sociedade: esse é o fundamento da educação social. (VIGOTSKI, 1997, p.125).

Os fundamentos da aprendizagem desenvolvimental e da didática desenvolvimental podem ser localizados nos princípios psicológicos histórico-culturais inaugurados por Vigotski e, portanto, alicerçados no materialismo histórico-dialético. Faz-se importante considerar que o conceito aprendizagem e o conceito desenvolvimento, nos seres humanos, estão diretamente associados ao conceito educação. Por esse motivo elencamos para o presente estudo a Análise do Discurso (AD) dos termos: Aprendizagem Desenvolvimental e Educação nos artigos que compõem os fundamentos da Defectologia (Vigotski, 1983).

Percorso metodológico

O percurso metodológico se caracteriza por uma investigação das dimensões dos estudos sobre o campo conceitual e discursivo dos termos *obutchénie* (Aprendizagem Desenvolvimental) e *bocnütanue* (Educação) nos escritos sobre os Fundamentos da Defectologia em L. S. Vigotski (1896-1934), assumindo a orientação de Análise do Discurso (AD).

Para tanto, tomamos como dispositivo para a construção do corpus da pesquisa, em um primeiro momento a identificação nos textos, da incidência dos termos *obutchenie* e *bocnütanue*, fazendo a coleta dos excertos a serem analisados. Os excertos foram achados da publicação no idioma russo (Выготский, 1983) e traduzidos para o idioma Português Brasileiro por duas plataformas de tradução digital: “Google Tradutor” e o “DeepL Translate”. Traduções realizados com o acompanhamento do grupo de pesquisa que investiga o campo da didática desenvolvimental na produção da Psicologia histórica e cultural, sendo assim os excertos selecionados para a AD foram aqueles nos quais, após discussões e análises no grupo de pesquisa, foram identificados os termos Obutchénie significando Aprendizagem Desenvolvimental e o termo *Bocnütanue* significando Educação.

Sobre os excertos, ainda podemos indicar que *Воспитание* (Educação) ocorre em 18 dos 31 textos e *Obutchénie* (Aprendizagem Desenvolvimental) ocorre em 14 dos 31 textos que compõem os Fundamentos da Defectologia. Na produção do corpus de pesquisa foram coletados 219 excertos utilizando o termo *Obutchénie*, sendo que em 88 deles comparece a significado de Aprendizagem Desenvolvimental, representando 40 % do total dos achados. Com relação ao termo *Воспитание* foram coletados 162 excertos sendo que em 88 deles comparece o significado de Educação Social, representando 54% do total de achados. Para a interpretação do corpus da pesquisa foi utilizada a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, tomando como referencial teórico principal Pêcheux (2012). Nessa perspectiva de AD o sujeito é resultado da relação entre a linguagem e a história, portanto, não é a única fonte de sentido, tampouco elemento no qual se origina o discurso; ele se constitui primordialmente a partir de sua relação com o outro.

Pêcheux (2012) afirma que o acontecimento discursivo funciona, assim, como princípio que organiza e movimenta a relação do contexto, da atualidade, de espaço da memória e do retorno de um dizer na cadeia histórica dos significantes. O acontecimento é responsável por um dizer que produz sentidos para o sujeito (PÊCHEUX, 2012). No acontecimento discursivo entrecruzam-se atualidade (o dito aqui e agora) e a memória (o já dito antes e em outro lugar). Ainda de acordo com Pêcheux (2012). Na atividade de leitura e reconstituição do acontecimento discursivo pela via da memória, os implícitos são mobilizados e restabelecidos pelo analista do discurso.

Na sequência estão elencados dez, dos trinta e um textos que compõem os Fundamentos da Defectologia, considerando a incidência dos conceitos e a organização cronológica da produção dos textos que compõem os Fundamentos da Defectologia, um estudo realizado por SARTINI, 2024.

Texto 01: 1924 [1983]: Rumo à psicologia e à pedagogia da infância atípica.

Ao tratar da escolarização das crianças atípicas, em especial, as crianças cegas, L.S. Vigotski defende a necessidade de construção de uma síntese sobre as características de atendimento dessas crianças, já que em sua época havia a

orientação de escolas especiais para as crianças cegas e ele defendia a necessidade de educação conjunta entre as crianças cegas e as crianças videntes. Entendendo que a experiência escolar de “inclusão” favorece a Obutchénie.

*“Para ultrapassar a anti socialidade da escola especial, faz-se necessário realizar uma experiência cientificamente fundamentada na **aprendizagem** e na educação conjunta de cegos e de videntes, uma experiência que tem um enorme futuro. O círculo de **desenvolvimento aqui é dialético**: primeiro a tese da educação geral do atípico e do típico, depois a antítese da educação especial. A nossa tarefa é criar uma síntese, unindo os elementos saudáveis da tese e da síntese em uma unidade superior”. (Excerto 26, página 75).*

No excerto, discorre sobre a necessidade de adaptação da Obutchénie. às características da criança. L.S. Vigotski afirmava que “a obutchenie (aprendizagem) não é desenvolvimento, mas a adequada organização da obutchenie (aprendizagem) de uma criança leva ao desenvolvimento psíquico”.

*“A **aprendizagem** deve ser orientada com os interesses das crianças e não contra eles. As características específicas da criança atípica devem ser tomadas como aliadas do seu **desenvolvimento** e não como suas inimigas” (VIGOTSKI, 1983, pág. 80) “*

L. S. Vigotski defende a tese de que a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças típicas e atípicas são processos similares, e no processo educativo que poderemos construir formas possíveis de constituição das funções psíquicas.

“A educação de uma criança atípica (cega, surda) é exatamente o mesmo processo de desenvolvimento de novas formas de comportamento, de estabelecimento de reações condicionadas que numa criança normal. As questões da educação de crianças atípicas, portanto, só podem ser resolvidas como um problema de pedagogia social. (VIGOTSKI, 1983, pág. 70)

“A educação social de uma criança atípica, baseada em métodos de compensação social do seu defeito natural, é a única forma científicamente sólida e ideologicamente correta” (VIGOTSKI, 1983, pág. 70)

O desenvolvimento cultural da criança atípica requer estudos, já que, de maneira geral, tomamos o desenvolvimento da criança típica como referência e, como única possibilidade de constituição dos processos psíquicos superiores. No

caso da criança típica, os planos da aprendizagem e do desenvolvimento coincidem e se fundem com o cultural. Faz-se necessário observar as variações do desenvolvimento atípico como forma de converter o contexto social e cultural como um lócus favorável para a aprendizagem desenvolvimento das crianças com deficiências e transtornos do neurodesenvolvimento.

Texto 02: 1924-1927: Defeito e Compensação.

A questão acerca da compensação na aprendizagem e no desenvolvimento da criança atípica se relaciona com a condicionalidade social da constituição dos processos psicológicos superiores que são estabelecidos na organização do coletivo de crianças, no movimento infantil, na educação sociopolítica.

*“Pode ser um paradoxo, mas a criança surda tem mais probabilidade de falar do que uma criança ouvinte, e é atraída pela fala. Nossa **aprendizagem** passou, e os surdos sem nenhuma educação, apesar disso, **desenvolveram** a sua própria língua, que surgiu desse desejo. Eis o motivo do nosso fracasso no **desenvolvimento** da fala oral na educação para os surdos.* (VIGOTSKI, 1983, pág. 40).

Vigotski (1983) alerta para a determinação social nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, citando aqui a língua de sinais, concebida e criada no contexto social e cultural da surdez. Contrapondo ao fracasso da tentativa de oralização imposta para os surdos naquele contexto histórico.

A educação de crianças atípicas deve basear-se no fato de que, simultaneamente com a atipia, são também dadas tendências psicológicas na direção oposta, são dadas possibilidades compensatórias para superar a atipia, que são estas que vêm à tona no desenvolvimento da criança e devem ser incluídas no processo educativo como a sua força motriz (VIGOTSKI, 1983, pág. 40).

O desenvolvimento da criança surda transcorre, qualitativamente, em direção distinta a da criança ouvinte, já que depende do aspecto cultural diferentes para o acesso à comunicação, que é o fator essencial para sua aprendizagem e desenvolvimento. E a educação precisa estar atenta a necessidade de adaptações necessárias ao atendimento dessas especificidades.

Texto 03: 1928[1983]: Princípios sociais da educação para as crianças surdas.

Vigotski assevera que a educação da criança surda precisa enfatizar o estabelecimento da linguagem (idioma). Atualmente, temos a Língua de Sinais como referência de idioma para os surdos. A Língua de Sinais fundamenta a compreensão da surdez como diferença cultural, linguística, e como possibilidade do desenvolvimento psíquico no humano surdo.

*“Aqui a **aprendizagem** da fala começa com o seu potencial natural: o balbuciar das crianças, as expressões faciais naturais e os gestos constituem a base para o **desenvolvimento** das competências da fala. A fala é vista como parte da vida social da criança.”* (VIGOTSKI, 1983, pág. 104).

A constituição dos processos psíquicos superiores é permeada pela aprendizagem de um idioma. E, na surdez, a necessidade e o desejo de se comunicar funda a língua de sinais. A palavra ou o sinal em língua de sinais representam a mediação simbólica. Não é possível pensar em atividade simbólica fora do mundo cultural e sem o uso da linguagem L. S. Vigotski.

*“A **aprendizagem** deve ser orientada de acordo com os interesses da criança e não contra eles. Os instintos da criança devem ser aliados e não inimigos. É necessário criar a necessidade de uma fala universal para que a fala se **desenvolva**. A experiência fala a favor deste fato.”* (VIGOTSKI, 1983, pág. 111).

A Defectologia está apoiada em um fundamento dialético-materialista, sobre o qual se estabelece a possibilidade de organização de uma educação social, que consiste em articular a educação das crianças atípicas aos princípios de métodos gerais da educação da criança típica.

“Trabalho, sociedade e natureza são as três principais direções para as quais o trabalho educacional na escola é direcionado. Não vou repetir aqui as conhecidas ideias da escola do trabalho, mas devo salientar que, em relação a uma criança surda, a educação para o trabalho oferece uma saída para todos os impasses”. (VIGOTSKI, 1983, pág.112)

Na intervenção pedagógica para a deficiência faz-se necessário considerar três aspectos: identificar onde e como a deficiência se manifesta; de qual maneira a criança enfrenta a sua deficiência e como a escola pode colaborar no enfrentamento que a criança trava as diferenças que atingem uma ou outra criança L. S. Vigotski.

Texto 04: 1928 [1983]: Sobre a questão compensatória nos processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças com deficiência intelectual

Vigotski (1983) e Abreu (2006) indicam que o desenvolvimento atípico na deficiência intelectual demonstra que o quadro pedagógico e psicológico não é um todo homogêneo. Os sintomas manifestos não podem ser colocados num mesmo nível, mas como uma estrutura complexa cuja força motriz da aprendizagem e do desenvolvimento reside na compreensão da interação entre o orgânico e o cultural.

*“Por outro lado, ao reduzi-la à **aprendizagem** elementar, na melhor das hipóteses ao programa reduzido da escola de cinco anos, viu o limite do **desenvolvimento**, pondo em causa a possibilidade de uma maior **aprendizagem** e adaptação da criança.”*
(VIGOTSKI, 1983, pág.132)

Vigotski (1983) assevera que as variações da deficiência intelectual são tantas, quantos os fatores da percepção e internalização das relações existentes com o mundo social, cultural e histórico que permeiam as vivências das crianças. No complexo desenvolvimento das funções psicológicas superiores estão incluídos diversos fatores que influenciam a formação das estruturas mentais. De acordo com a complexidade das estruturas mentais são constituídos tipos qualitativamente diferentes da deficiência intelectual. Enfim, quanto mais a criança for estimulada e mais cedo for para escola, melhor será a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento

*A escola especial segue a linha de menos resistência, ajustando-se e adaptando ao déficit da criança: a criança com deficiência intelectual tem maior dificuldade em se apropriar do pensamento abstrato, excluindo o seu material para tudo que exige o **desenvolvimento** do pensamento abstrato e baseia a **aprendizagem** no concreto e na visualização.”*(VIGOTSKI, 1983, pág. 135).

Uma das tarefas fundamentais da educação, segundo L. S. Vigotski (1983), seria descobrir a estrutura interior do processo de aprendizagem, sua lógica de desencadeamento. A estrutura psíquica dos alunos se mostra constituída por uma rede subterrânea de processos que possuem sua lógica e se movimentam no curso da aprendizagem escolar. Portanto, o autor nos aponta que a escola especial, talvez não seja a melhor opção para a escolarização das crianças com deficiência intelectual, pois ao se ajustar à deficiência da criança pode inibir a possibilidade de acesso ao pensamento concreto o que poderia levar a construção dos conhecimentos mais elaborados.

“As funções motoras mais elevadas são as mais nutritivas porque não são filogenéticas, mas adquiridas na ontogênese. Os resultados de estudos experimentais mostram que os processos psicológicos mais elevados são os mais nutritivos, porque a fonte de desenvolvimento de sua estrutura é a educação social da criança”. (VIGOTSKI, 1983, pág. 132).

Vigotski (1983) cita o II Congresso de Proteção Social e Jurídica dos Menores de Idade, ocorrido em 1924 na União Soviética, como um marco para o estabelecimento de critérios para a organização do trabalho docente nas instituições para crianças atípicas, ficando acordado a tarefa de articulação da pedagogia especial da criança atípica com os princípios gerais e os métodos da educação social das crianças na escola soviética.

Texto 05: 1928 [1983]: (Infância atípica).

A Pedologia deve estabelecer o que estudar sobre a infância atípica, nessa direção faz-se necessário priorizar a indicação dos conceitos fundamentais que se relacionam à pesquisa pedagógica, a saber: o diagnóstico, o prognóstico, a prescrição. A criação de um atendimento pedológico para a infância atípica requer a distinção e a descrição empírica e teórica dos elementos e das formas como se inaugura a aprendizagem e o desenvolvimento da criança típica e da criança atípica.

“Há crianças que apresentam dificuldades no processo educativo devido a um transtorno, mas há outra massa de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, como consequência da educação familiar, dos valores, sendo assim a insuficiência da “base comum” inibe o desenvolvimento psicológico, impedindo que a criança de estude na escola e adquira os conhecimentos que as outras crianças adquirem.” (VIGOTSKI, 1983, pág.143)

Em seus estudos, Vigotski (1983) assevera a existência de uma complexa investigação sobre os dados hereditários e suas relações com os aspectos culturais e sociais que permeiam a história do desenvolvimento da criança, sendo assim, indica a família como esse núcleo que vai constituir a base da análise dos processos psíquicos. Havendo falha neste processo de formação básica familiar, a escolarização das crianças ficará prejudicada.

Enquanto antigamente a dificuldade da criança era entendida apenas como um sistema de desvantagens, a psicologia moderna se esforça para indicar o que está por trás dessas desvantagens, e enquanto a educação antiga tendia a ceder à desvantagem, a seguir, a atual leva em conta a desvantagem, cede para obter vantagem sobre ela e superar a deficiência que tornou a criança com dificuldades de educar e de aprender (VIGOTSKI, 1983, pág. 149)

A criança pode encontrar dificuldades no mesmo contexto familiar e social que podem influenciar de forma negativa a formação da sua personalidade. Sendo assim os educadores terão diante de si o desafio de lutar de um modo prolongado para que se organize conhecimento sobre como intervir no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança para minimizar as influências negativas da constituição da personalidade da criança.

Texto 06: 1929 [1983]: Introdução: Principais problemas da Defectologia.

Vigotski (1983) nos aponta que uma das questões na antiga defectologia é o fato dela se apoiar na concepção aritmética (quantitativa) da soma de defeitos e que na sua concepção atual se fundamenta na dialética, no materialismo histórico que busca a articulação entre a teoria e a prática e se apoia na cultura e na educação.

*“O problema do **desenvolvimento cultural** inclui todas as questões mais importantes da **aprendizagem** escolar, em particular, o problema dos métodos analíticos e sintéticos de aprendizagem dos surdos. Preocupa os defectologistas que a fala seja colocada como uma questão: Se as crianças devem ser mecanicamente inculcadas com elementos mais simples das competências da fala, como educá-las, como ensiná-las a falar e como desenvolver as suas competências da fala”. (VIGOTSKI, 1983, pág.29)*

No caso da surdez, um dos aspectos que possibilita a constituição psíquica da criança surda é o acesso à Língua de Sinais, como sua primeira língua. Lembrando que a Língua de sinais, na perspectiva socioantropológica que considera a cultura surda, construída pela comunidade surda, uma cultura diferente da cultura ouvinte.

A criança com deficiência intelectual, mais do que a criança normal, precisa descobrir essas conexões no processo de aprendizagem. O fato de esse complexo ser mais difícil do que o complexo do "lenço" tem um mérito positivo no programa, pois estabelecer dificuldades superáveis significa cumprir as tarefas criativas da educação em relação ao desenvolvimento (VIGOTSKI, 1983, pág. 32).

Na deficiência intelectual a cultura se configura como resultado da atividade do ser humano e da vivência social, como também é o substrato para a aprendizagem e o desenvolvimento. O contexto social, em especial, a escola precisa estabelecer uma organização que ofereça oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento para as crianças atípicas. Não existe a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento deslocado da experiência social e coletiva.

Para não construir sobre a areia, para evitar o empirismo eclético e superficial que a caracterizou no passado, para passar de uma pedagogia de medicação da doença para uma pedagogia criativamente positiva, a defectologia deve apoiar-se na base filosófica dialético-materialista sobre a qual assenta a nossa pedagogia geral e na base social sobre a qual assenta a nossa educação social. Este é o problema da nossa Defectologia (VIGOTSKI, 1983, pág. 33).

Vigotski (1983) investigou a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças típicas e atípicas, observando as deficiências e os transtornos do neurodesenvolvimento. Em suas pesquisas buscou evidenciar a estrutura interna

das deficiências e dos transtornos, desde a origem dos sintomas primários até o desdobramento dos sintomas secundários e terciários examinando os nexos e relações interfuncionais rastreando a compreensão das especificidades da constituição da personalidade singular, íntegra da criança atípica.

Texto: 07 1929 [1983]: Noções básicas de trabalho com deficiência intelectual e deficiência física.

Vigotski (1983) ao analisar a peculiaridade qualitativa do tipo do desenvolvimento da criança atípica indica que a especificidade da estrutura orgânica e psicológica, o tipo de desenvolvimento e da personalidade, são o que diferenciam a criança atípica da criança típica, porém não são propriamente proporções quantitativas, pois declara a deficiência intelectual infantil como uma variedade singular, como um tipo especial de desenvolvimento qualitativo.

“As bases psicológicas da educação e da aprendizagem de uma criança cega. A principal peculiaridade do desenvolvimento interno e externo de uma criança cega é uma grave violação das suas percepções e representações espaciais, liberdade limitada de movimento, desamparo em relação ao espaço. Todas as outras capacidades cognitivas de uma criança cega podem funcionar plenamente.” (VIGOTSKI, 1983, pág. 183).

A peculiaridade positiva da criança atípica também se origina, em primeiro lugar, não porque nela desaparecem umas ou outras funções observadas em uma criança típica, mas porque esse desaparecimento das funções faz surgir novas formações que representam, em sua unidade, uma reação diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento e aprendizagem. As crianças atípicas alcançam de um modo diferente, por outro caminho, com outros meios, e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança. A lei da transformação do menos da deficiência no mais da compensação/supercompensação proporciona a chave para chegar a essa peculiaridade L. S. Vigotski.

*“Os nomes de Ellen Keller e Laura Bridgman são reconhecidos, duas mulheres surdocegas que alcançaram, através da **aprendizagem** e da formação, um elevado nível de **desenvolvimento** mental. Ellen Keller tornou-se uma escritora famosa, representante do otimismo. As informações sobre Laura Bridgman são mais modestas, mas também confiáveis e cientificamente exatas: ambas dominavam a linguagem, a leitura, a escrita, a aritmética elementar, a geografia e a história natural”* (VIGOTSKI, 1983, pág. 185)

A aprendizagem altera de forma significativa os aspectos relativos ao desenvolvimento e aprendizagem humana e, no caso específico da surdez e da surdocegueira, a Língua de Sinais se configura como um signo, por excelência, com a mesma função da língua oral para as pessoas ouvintes. O estudo sobre defectologia busca compreender as possibilidades de construção do ser humano, marcado por um déficit, reflete de maneira explícita o movimento de modificação dos aspectos sociais e culturais (externos) e sua atuação nos processos psicológicos (internos). A defectologia se apoia na determinação social do sujeito como aquisições realizadas pela atividade do ser humano no mundo (VIGOTSKI, 1983 e ABREU, 2006).

*“As crianças com deficiência mental se referem a todo grupo de crianças que ficam atrás do nível esperado do **desenvolvimento** e, no processo de **aprendizagem**, mostram incapacidade de acompanhar as outras crianças com a mesma idade”* (VIGOTSKI, 1983, pág. 186)

A pessoa com deficiência intelectual nunca pode ser apresentada como uma pessoa com deficiência intelectual em geral. Sempre é necessário perguntar em que consiste a deficiência do intelecto; por isso, existem as possibilidades da substituição, e é necessário fazê-las acessíveis para a pessoa com deficiência intelectual. Já nessa formulação, está expressa, de um modo totalmente claro, a ideia de que, dentro dessa complexa formação, incluem-se fatores diferentes, de que, de acordo com a complexidade de sua estrutura, é possível não um, mas muitos tipos qualitativamente diferentes.

“Portanto, a educação de uma criança com defeito é uma educação social. Da mesma forma, os processos de compensação, que surgem em tal criança sob a influência do defeito, são direcionados principalmente não ao longo da linha de substituição orgânica do defeito (o que é impossível), mas ao longo da linha de superação psicológica, substituição, nivelamento do defeito, ao longo da linha de obtenção da plenitude social ou de sua aproximação” (VIGOTSKI, 1983, pág.183)

A validez social é o ponto final da educação, já que todos os processos da supercompensação estão dirigidos à conquista de uma posição social.

Texto 08: 1929 [1983]: Pontos básicos do planejamento pedológico no campo da infância atípica.

Ao demonstrar o que há de comum nas tarefas da educação da criança típica e atípica, L.S. Vigotski defende a tese sobre a necessidade de combinar a influência educativa com as aspirações e com os desejos das crianças.

*“Os objetivos e as tarefas gerais da educação e **aprendizagem** delineados pela nossa pedagogia são ao mesmo tempo os objetivos e as tarefas da educação especial para a crianças atípica. As leis gerais do **desenvolvimento** da criança e da sua educação são a mesmo tempo as leis do desenvolvimento e da educação da criança atípica. A única particularidade é que estas tarefas gerais de educação são resolvidas com a ajuda de meios específicos, os objetivos gerais de **desenvolvimento** serão alcançados como formas peculiares e adaptadas de **aprendizagem**”*. (VIGOTSKI, 1983, pág. 191)

Vigotski (1983) as leis gerais do desenvolvimento do organismo da criança e de sua educação são, ao mesmo tempo, as leis do desenvolvimento e da educação da criança difícil. Toda peculiaridade reside apenas em que essas tarefas gerais da educação se solucionam com a ajuda de meios especiais, e esses objetivos gerais do desenvolvimento alcançam-se com a ajuda de vias peculiares. O estudo dessas vias peculiares do desenvolvimento da criança difícil e a criação de meios especiais para alcançar os objetivos gerais educativos constituem a tarefa fundamental do trabalho de investigação científica na esfera pedológica

Texto 09: 1931 [1983]: Defectologia, ensino, desenvolvimento e educação da criança atípica.

O professor precisa compreender que, ao penetrar na cultura, a criança não só toma algo da cultura, assimila algo, apreende algo do meio externo, mas também a própria cultura reelabora toda a conduta da criança e restabelece de uma nova forma todo o curso do desenvolvimento.

Estudaram, por exemplo, como o desenvolvimento da fala ou a aprendizagem da aritmética dependem das funções naturais da criança, como se preparam no processo do seu crescimento natural, mas não estudaram o inverso: como a aprendizagem da fala ou da aritmética as funções naturais do aluno, como reorganiza todo o curso do seu pensamento natural, arranca e desloca as velhas linhas e tendências do seu desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1983, pág. 167).

A diferenciação dos planos do desenvolvimento na conduta (biológica e cultural) converte-se no ponto de partida para a nova teoria da educação. Pela primeira vez, introduz-se, no problema da educação, o enfoque dialético do desenvolvimento da criança. Se antes, ao não diferenciar os dois planos do desenvolvimento, o biológico e o cultural, podia-se imaginar ingenuamente que o desenvolvimento cultural da criança era a confirmação direta e consequência de seu desenvolvimento biológico. Enfim, os processos de aprendizagem e desenvolvimento dependem da interação entre os aspectos biológicos e culturais L.S. Vigotski (1983).

Texto 10: 1931 [1983]: O coletivo como fator de desenvolvimento da criança atípica.

L.S. Vigotski (1983) assevera que a pedagogia dos cegos deve levar em conta o problema da cooperação com os videntes que aqui se revela como o principal problema pedagógico e metodológico da aprendizagem de cegos.

O pensamento coletivo é a principal fonte de compensação pelas consequências da cegueira. (VIGOTSKI, 1983, pág. 214).

A pedagogia dos cegos deve levar em conta o problema da colaboração com os videntes. O pensamento coletivo é a fonte fundamental da compensação das consequências da cegueira. Ao estimular o pensamento coletivo, poderemos romper a cadeia criada em torno do defeito e eliminamos a própria causa do insuficiente desenvolvimento e aprendizagem das funções psíquicas superiores na criança cega, descobrindo possibilidades infinitas e ilimitadas.

“Por conseguinte, a visão tradicional da competição e inibição mútua das diferentes formas de fala no desenvolvimento de um surdo deve ser alterada e a questão da sua cooperação e complementação estrutural em diferentes fases da aprendizagem deve ser levantada teórica e praticamente. Esta última exige, por sua vez, uma abordagem complexa e diferenciada da fala”.
(VIGOTSKI, 1983, pág. 217)

O papel do coletivo como um fator de desenvolvimento da criança atípica se apresenta com clareza na esfera do desenvolvimento das crianças surdas. Evidenciando toda a gravidade e todas as limitações criadas pela surdez estão contidas não na deficiência em si mesma, mas nas consequências, nas complicações secundárias provocadas Vigotski (1983).

Considerações

A investigação proposta realizou uma análise discursiva dos conceitos *obutchénie* (Aprendizagem Desenvolvimental) e *bocnumahanue* (Educação) nos escritos sobre os Fundamentos da Defectologia, atingindo os objetivos propostos e em resposta ao problema da pesquisa foi possível identificar de modo significativo o termo *obutchénie* no significado (sentido) de aprendizagem desenvolvimental nos textos que compõem os Fundamentos da Defectologia em L.S. Vigotski, bem como constatar a relevância do termo *bocnumahanue* (Educação) como mobilizadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento nas crianças típicas, em especial, nas crianças atípicas, nas quais os processos educativos demandam formas mais próximas, guiadas e contínuas de mediação, com a utilização de recursos auxiliares para incentivar e incluir a criança atípica nas atividades coletivas e colaborativas.

O trabalho é o eixo ao redor do qual se organiza e se estrutura a vida da sociedade. A atividade laboral está vinculada à vida social do homem e ao estudo

da natureza. O trabalho, a sociedade e a natureza são os três eixos fundamentais pelos quais se dirige o trabalho educativo e instrutivo na escola. O contexto social, cultural e histórico é fator fundamental de qualquer sistema educativo. A escola deve ser compreendida como um instrumento da educação social, como um lugar e um modo de organizar as crianças típicas e atípicas na vida que as rodeiam. A linguagem é o signo por excelência, é a portadora e a transmissora da experiência social, sem linguagem, não há consciência, nem autoconsciência.

A transformação da matéria biológica do ser humano em uma forma histórica é sempre um processo de mudança complexo da forma de aprendizagem e de desenvolvimento, e não simplesmente de mudança orgânica. Na história da aprendizagem e do desenvolvimento cultural da criança típica ou atípica, a educação deve estar atenta a observar os desafios. A vida é complexa e diferenciada, na qual a criança típica ou atípica precisa encontrar um lugar (lócus) de participante ativo no seu contexto social, cultural e histórico. Na perspectiva histórica e cultural as relações entre aprendizagem e desenvolvimento se concretizam na defesa de que a aprendizagem pode induzir o desenvolvimento se for estruturada considerando os objetivos propostos para a Educação.

Un análisis discursivo de los términos Обучение (Aprendizaje evolutivo) y
Воспитание (Educación) en Fundamentos de defectología de
L.S. Vigotski. Vygotsky (1924-1931)

RESUMEN

El artículo propuso un análisis discursivo de los términos Обучение (Aprendizaje evolutivo) y Воспитание (Educación) con el objetivo general de verificar el campo conceptual de los mencionados términos en los escritos sobre los Fundamentos de la Defectología en L.S. Vygotsky (1924-1931). El recorrido metodológico se caracterizó por una investigación de las dimensiones del campo conceptual y discursivo, a partir de la identificación y análisis de los términos: Обучение (Aprendizaje evolutivo) y Воспитание (Educación) en la versión rusa y traducidos al portugués, utilizando las plataformas de traducción digital: Google Translate y DeepL Translate. En los resultados, fue posible identificar significativamente el término obutchénie en el significado (sentido) de aprendizaje desarrollador en los textos que componen los Fundamentos de Defectología de L.S. Vygotsky, así como verificar la relevancia del término воспитание (Educación) como movilizador de los procesos de aprendizaje y desarrollo en niños típicos, especialmente en niños atípicos.

Palabras clave: Defectología. Análisis del discurso. Обучение (Aprendizaje del desarrollo) y Воспитание (Educación).

Referências

ABREU, M.C.B.F. *Desenvolvimento de conceitos científicos em crianças com deficiência mental*. Dissertação de Mestrado. Universidade Católica de Brasília. Mestrado em Psicologia. Brasília, 2006.

Выготский-Л. С. В 92. *Собрание сочинений*: В 6-ти т. Т. 5. Основы дефектологии/Под ред. Т. А. Власовой. М.: Педагогика. 368 с (Акад. пед. наук СССР), 1983.

DAINEZ, D., & FREITAS, A. P. de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. *Horizontes*, 36(3), 145–156.2018.

<https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i3.685>

REY, F. L. G. (2012). *O pensamento de Vigotski: contradições, desdobramentos e desenvolvimento*. L. L. Oliveira (Trad.). São Paulo: Hucitec.

LAMPREIA, C. Linguagem e atividade no desenvolvimento cognitivo: algumas reflexões sobre as contribuições de Vygotsky e Leontiev. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*. Vol.12, 225-240.1999

LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LONGAREZZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Educação*, 45(1), e98/1–31.2020.
DOI: <https://doi.org/10.5902/1984644448103>

LONGAREZI, A. M.; FRANCO, P. L. J. Educação escolar enquanto unidade significado social/sentido pessoal. *Nuances: Estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, v. 24, n. 1, p. 92–109, 2013. Disponível em:
<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/2157>. Acesso em: 25 ago. 2024.

KRUNEGEL M. *Die motorische Befähigung Schwachsinniger Kinder im Lichte des Experiments*, Ztschr. f. Kinderforschung, B. 33, 1927, H. 2.
(Krunegel M. As capacidades motoras das crianças com deficiência mental à luz da Experiência, -Ztschr. f. Kinderforschung, B. 33, 1927.

PAPALIA, D. *Desenvolvimento Humano*. 7^a edição. (Bueno, D., Trad.) Porto Alegre: Artmed, 2000.

PEUCHEUX M. *O discurso: estrutura ou acontecimento.* Trad.: ORLANDI, Eni P. 6 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PUCETTI, R. *A arte na diferença: um estudo da relação arte/conhecimento do deficiente mental.* Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba. São Paulo. Brasil, 2002.

PUENTES, R. V. Uma nova abordagem da Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental. *Educação, [S. l.], v. 44, p. e48/ 1–27, 2019.* DOI: 10.5902/1984644437312. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/37312>. Acesso em: 2 abril. 2024.

ROSSI, T.M.F. *O pensamento conceitual: a subversão do simples e do concreto.* Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Universidade de Brasília. Brasília. Brasil.1998.

SARTINI. B. C. *O Conceito de Obutchenie nas obras de L. S. Vigotski.* Em fase de elaboração, 2024.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos da Defectología.* Obras Escogidas. Tomo V. Editora Pedagogica, Moscou, 1983. De la traducción: Julio Guilhermo Blank, 1997. Presente edição: Machado Grupo de Distribución, SL, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e linguagem.* (Camargo, J.L., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.1991.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem.* (Bezerra, P., Trad.). São Paulo: Martins Fontes.2001.

VIGOTSKI, L. S. Psicologia concreta do homem. *Educação & Sociedade,* ano 21, n. 71, 2000.

YÈPEZ, M.T. Os discursos e a dimensão simbólica: uma forma de abordagem à Psicologia Social. *Jornal Estudos de Psicologia,* Vol. 04, 39-59.1997.

VIGOTSKI, L. S; LURIA, A.R; LEONTIEV, A.N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem.* Tradução de: Maria da Pena Villalobos. - 11a edição - São Paulo: ícone, 2010.

Recebido em novembro de 2024.

Aprovado em dezembro de 2024.