



Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

# Anais

## III Seminário Internacional Sociedade Inclusiva *Ações Inclusivas de Sucesso*

Belo Horizonte  
24 a 28 de maio de 2004

---

Realização:



# Mesa Redonda “Educação Inclusiva – Formação de Professores”

## CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

### ***Agnes Maria Gomes Murta***

Fundação Educacional do Vale do Jequitinhonha/FEVALE, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

### ***Wanda Maria Junqueira de Aguiar***

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC-SP

Praça Redelvim Andrade, 469 – Centro. CEP 39100-000 – Diamantina – MG

Telefone: (38)3531 6273

E-mail: [pajis@citel1.com.br](mailto:pajis@citel1.com.br)

As reflexões sobre a educação inclusiva implicam discussões sobre as “relações entre a psicologia, práticas educacionais, educação especial, e conseqüentemente, sobre o papel social do psicólogo”. Tal implicação ocorre na medida em que a ação do psicólogo nas diversas áreas em que atua “nunca é neutra e responde a demandas que se inscrevem em um contexto político, econômico, social e cultural, estando sujeita a suas especificidades” Implica ainda que o “*resultado da intervenção do psicólogo pode vir a legitimar práticas sociais que levam aos mais diversos tipos de discriminação*” (CAMPOS citado por LOURENÇO, 2000, p.24).

Segundo Loureiro (1997, p. 450), a psicologia tem colaborado para lançar bases para a compreensão da dimensão psicológica do processo educacional. Entretanto, muitas vezes, essa compreensão é marcada por um viés psicologizante, ou seja, uma tendência

a reduzir, ao nível individual e grupal, realidades que são sociais em sua essência, ou seja, realidades socialmente históricas.

*Esse viés psicologista faz com que o indivíduo, como tradicionalmente é visto sob a ótica da psicologia, seja muitas vezes, considerado isolado das relações sociais em que se forma e que lhe conferem a natureza. Ao se efetuar esse isolamento, sob a crença de ser possível o estudo de um indivíduo abstrato, não necessariamente referido a seres concretos, reais, históricos, escamoteiam-se as relações de dominação política e exploração econômica que, na base da sociedade burguesa, constituem as condições concretas de produção dos homens que a constroem (LOUREIRO, 1997, p. 451).*

A partir do exposto, acreditamos que subjacente às resistências de alguns atores ligados à educação com relação ao processo de inclusão das pessoas com deficiências no ensino regular, encontrar-se-ia, além de outros fatores, a atuação do psicólogo. Atuação esta que, norteando-se no modelo médico da deficiência – voltado para o diagnóstico, para a “adaptação dos pacientes” ao meio e, quando possível à cura – legitima práticas excludentes. Tal atuação atribui ao indivíduo deficiente e, mais especificamente, à sua deficiência, toda causa e conseqüência das pressões/situações geradas tanto no âmbito das relações socioeconômicas (relações sociais de produção), quanto nas relações sócio culturais e de cidadania<sup>1</sup>.

Observa-se, entretanto, apesar desse viés psicologizante, um movimento na própria psicologia visando superar o psicologismo, a concepção de indivíduo abstrato e a tendência de se reduzir ao nível individual, realidades sociais. O caráter histórico da realidade social, as questões das relações de poder, a relação dialética<sup>2</sup> entre a teoria e a prática vêm se tornando cada vez mais presentes nas considerações teóricas de psicólogos e educadores.

---

<sup>1</sup> Necessário entretanto se faz aqui, abrir um pequeno parêntese para ressaltar que a despeito da atuação do psicólogo – e especificamente daqueles que norteiam sua prática no modelo médico da deficiência – ser considerado aqui como um dos fatores que não contribui para o processo de inclusão escolar, reconhecemos que muitos têm clareza da deficiência como construção social e se constituem como elementos favorecedores do processo de inclusão nos seus contextos de atuação profissional. Reconhecemos ainda que a Psicologia é heterogênea em seus referenciais teórico-metodológicos, portanto não se tem aqui a intenção de uma generalização simplista, mas somente chamar a atenção para a questão.

<sup>2</sup> Dialética é aqui entendida como o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em transformação (KONDER, 2000, p.8).

A Psicologia Sócio-Histórica vem se desenvolvendo, no Brasil, nos últimos 20 anos e *“busca falar do fenômeno psicológico, como registro que o homem faz da realidade e das experiências vividas de modo a não dissociá-lo do mundo social e cultural, no qual o homem se insere e no qual encontra todas as suas possibilidades e limites”* (Bock, 2001).

Essa corrente da psicologia apresenta-se, pois, como possibilidade de superação de visões e práticas dicotômicas e carrega consigo a possibilidade de crítica e transformação (BOCK, 2001, p. 9-10) vem ganhando terreno nas produções científicas de profissionais na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), tanto na graduação (Psicologia) quanto na pós-graduação (Psicologia Social e Psicologia da Educação).

Bock (1997), uma das grandes representantes desse grupo de profissionais, ao discorrer sobre a formação do psicólogo a partir do significado do fenômeno psicológico, sugere que, na prática desse profissional, não se coloque uma finalidade social ou política; que a definição de saúde sob a qual esses profissionais subsidiam suas práticas expresse visões adaptativas, naturalizantes, médicas e abstratas, não se articule com as condições reais de vida a que os homens estão submetidos.

A partir dessas constatações, ela conclui que é necessário construir uma psicologia política que denuncie condições desumanas de vida e desigualdades até agora acobertadas por conceitos psicológicos como diferenças individuais, potencialidades e autonomia, dentre outros. Conceitos que, conectados ao liberalismo e ao positivismo, naturalizaram as contradições existentes nas sociedades de classes e despolitizam suas manifestações.

Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica o homem é compreendido sob o prisma proposto pelo materialismo dialético, da unidade dos contrários. O social e o homem são vistos como diferentes, como portadores, cada um, de identidade própria, mas ao mesmo tempo como uma unidade. Para além da diferença existente um constitui o outro, homem e sociedade se constituem mutuamente. Tal forma de apreensão da relação homem-sociedade evidenciam uma visão não dicotômica, não-linear da realidade, criando condições de apreendermos a complexidade humana e social.

Segundo Loureiro (1997, p.455), a elaboração de uma teoria psicológica que capte a essência social do homem em suas manifestações concretas e históricas deve ter, como núcleo central, o estudo das diferentes situações concretas nas quais acontece a

reprodução dos indivíduos no interior dessa forma histórica de sociedade; das características desses homens que a sociedade burguesa reproduz, bem como dos mecanismos dos quais essa mesma sociedade lança mão para essa reprodução.

A Psicologia Sócio-Histórica, ao ter como pressuposto o método dialético, que tenta captar o movimento contraditório de constituição do real, pode atuar como

*[...] fio condutor que busque superar (incorporando) os diferentes momentos de produção teórica num processo em que a teoria encontra-se em contínua construção e reconstrução. Pensar a teoria como conhecimento pronto, acabado, inquestionável só é possível em uma concepção de ciência que, não indo além da aparência, não consegue captar o processo de constituição do real, concebendo-o ilusoriamente, como coisa, possível de ser captada, descrita, medida e decifrada (LOUREIRO, 1997, p.467).*

Desta forma, acreditamos que a Psicologia Sócio-Histórica se coloca como uma psicologia que reconhece e defende a idéia de que as condições de vida encontradas na sociedade pelo deficiente são fruto da própria construção dos homens, ou seja, são produzidas sócio-historicamente, portanto, passíveis de serem transformadas. Acreditamos ainda que, ao buscar conhecer e desvelar os determinantes sócio-históricos da relação deficiente-escola-sociedade, a Psicologia Sócio-Histórica pode contribuir para a construção de práticas educativas verdadeiramente inclusivas. Práticas essas que contribuam para a democratização do processo educacional, em que a “escola inclusiva” acolha e atenda com qualidade e de forma equânime a todos os educandos, independentemente da origem socioeconômica, do gênero, da etnia, religião, idade, deficiências real e/ou circunstancial etc.

## **Vigotski e as noções de desenvolvimento, aprendizagem e ensino**

Vigotski (1896 -1934), é um dos teóricos mais expressivos da corrente Sócio-Histórica da Psicologia; corrente esta, que, embora tenha sido desenvolvida no início do século XX, só foi repercutir no Brasil a partir da década de 70 daquele século.

Embora o interesse central de Vigotski fosse o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos em seu contexto sócio-histórico, ao longo de seus 17 anos de vida acadêmica e profissional ele se interessou por questões de várias áreas do

conhecimento como arte, literatura, lingüística, filosofia, neurologia, pelo estudo das deficiências em temas relacionados à educação, à crise da psicologia, à diferença entre o psiquismo animal e humano, à questão do brinquedo, dentre outras.

Segundo Wertsch (1988, citado por REGO, 2001, p.32), a postura interdisciplinar assumida por Vigotski era coerente com seu projeto de pesquisa e possibilitou a ele agregar diferentes ramos do conhecimento em um enfoque comum, que não separa os indivíduos da situação cultural em que se desenvolvem. Esse enfoque integrador dos fenômenos sociais, semióticos e psicológicos tem grande importância nos dias atuais (WERTSCH, citado por FREITAS, 1998).

Sem sombra de dúvida, ele foi um estudioso que deixou contribuições teóricas importantes para as questões educacionais tais como: relação ensino/aprendizagem/desenvolvimento, relação professor/aluno, o papel do adulto (ou mesmo de outra criança) como mediadora do desenvolvimento e da aprendizagem, etc. Tais questões têm merecido atenção por parte de educadores e pesquisadores brasileiros e estrangeiros (BAQUERO, 2001; DUARTE, 2001; FREITAS, 1998, 2002; SANTOS, 2003; VAN DER VER & VALSINER, 2001).

Para apontar em Vigotski elementos que forneçam subsídios para reflexões sobre a inclusão de crianças com deficiências no ensino regular ou seja, na área da educação inclusiva, se faz necessário primeiramente apontar mesmo que sucintamente os estudos realizados por ele referentes à relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem.<sup>3</sup> Tal necessidade baseia-se no entendimento de que esta relação é de suma importância para a compreensão dos estudos sobre defectologia realizados por Vigotski e, por conseguinte, para a compreensão da contribuição da psicologia sócio-histórica à educação inclusiva.

Vigotski iniciou a discussão sobre a relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem<sup>4</sup> a partir dos estudos realizados sobre a inter-relação entre os conceitos científicos e

---

<sup>3</sup> A intenção não é aprofundar nesta temática; pretende-se apenas fornecer ao leitor uma visão geral sobre o tema. Maior aprofundamento poderá ser realizado em Vigotski, 2001 (a, b) cap.6, p. 241 - 394; Vigotski, 1993, cap.6, p. 181 – 285; Vigotski, 1994, p.103 – 119.

<sup>4</sup> Segundo Van Der Ver & Valsiner (2001, p. 357) o termo russo *obuchenie* utilizado por Vigotski pode ser traduzido como ensino, aprendizagem e instrução. Oliveira (2001, p. 56), aponta que o conceito original em russo de Vigotski – *obuchenie* – não se refere apenas a aprendizagem, tampouco se refere apenas a ensino, sendo pois, um processo global de relação interpessoas que envolve, ao mesmo tempo, alguém que aprende e aquele que ensina e a própria relação ensino/aprendizagem.

espontâneos e o seu respectivo desenvolvimento na criança. Apontou que essa questão faz parte de uma discussão maior – a relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Partindo então para a análise desta questão,<sup>5</sup> realçou que as concepções que tratam da relação entre desenvolvimento e aprendizagem podem ser englobadas em três correntes teóricas (Vigotski, 1993, p.218 – 223).

A primeira baseia-se no pressuposto de que o desenvolvimento consiste em um processo maturacional e que ocorre antes e independentemente da aprendizagem. A aprendizagem, por sua vez, é externa e paralela ao processo de desenvolvimento, não participa ativamente deste nem o modifica; o desenvolvimento nesta perspectiva precede a aprendizagem. “[...] *la instrucción va a la zaga del desarrollo*”. Afirma ele que nessa teoria, para que ocorra a aprendizagem é necessário que o desenvolvimento tenha completado certos ciclos. “*El desarrollo debe realizar determinados ciclos, debe culminar determinados estadios y dar determinados frutos maduros para que la instrucción resulte posible*” (Vigotski, 1993, p.220). Embora afirme que esta última proposição não seja de toda falsa, adverte sobre o perigo da visão unilateral, onde a oposição entre aprendizagem e desenvolvimento é levada ao extremo. A teoria de Piaget é apontada por ele como uma das representantes desta corrente de pensamento, cujo pressuposto é que o desenvolvimento tem suas próprias leis e em nenhum momento sofre influência da aprendizagem; é um processo independente da aprendizagem e por conseguinte, da aprendizagem escolar.

Na segunda posição teórica, aprendizagem e desenvolvimento constituem um mesmo processo. “*Aquí se fundem la instrucción y el desarrollo, se identificam uno y outro proceso*” (idem, p. 221). O associacionismo (behaviorismo) é apontado como um dos representantes desta corrente de pensamento, que tem como pressuposto que aprendizagem e desenvolvimento são sinônimos; “*el niño se desarrolla a medida que se instruye [...] desarrollo es instrucción, instrucción es desarrollo.*” O problema apontado aqui por Vigotski é que nesta concepção não se pode perguntar sobre a relação entre aprendizagem e desenvolvimento já que um é outro.

---

<sup>5</sup> Segundo Van Der Ver & Valsiner (2001p. 356) foi em 17/03/1933 em uma palestra no instituto de Defectologia Experimental Epstein, em Moscou, que Vigotski pela primeira vez levantou a questão da inter-relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

A terceira posição teórica tenta conciliar as duas posições contraditórias anteriores; por um lado aponta que o desenvolvimento e a aprendizagem são dois processos independentes, mas que se interagem e coincidem em determinados pontos. “*De hecho, se trata de teorías dobles: al adoptar una posición entre puntos de vistas contrapostos, unem de hecho ambas perspectivas*” (idem, p. 221). É apontada a teoria do koffca como representante desta posição, na qual o desenvolvimento se baseia em dois processos diferentes e interligados – a maturação e a aprendizagem em que o primeiro depende do sistema nervoso e o segundo que é, em si mesmo, um processo de desenvolvimento.

Embora Vigotski rejeite as posições apresentadas, lembra que esta última apresenta aspectos novos em relação às duas anteriores, possibilitando avanços no entendimento da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, qual seja:

*[...] la interpretación de la instrucción como un proceso estructurado y con sentido. Como hemos visto, la instrucción puede proporcionar al desarrollo más de lo que encierran sus resultados directos. Aplicada en un punto de la esfera del pensamiento infantil, modifica y reestructura otros muchos puntos. Puede tener consecuencias en el desarrollo no sólo próximas, sino lejanas. **La instrucción puede no limitarse a ir tras el desarrollo, a seguir su ritmo, sino que puede adelantarse a él, haciendo avanzar y provocando en él nuevas formaciones**” (VIGOTSKI, 1993, p.223).*

Além desses primeiros estudos críticos e ainda com o intuito de aprofundar os estudos acerca da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, Vigotski desenvolveu uma série de outras investigações em áreas relativas às atividades escolares, que envolveram questões tais como o ensino da escrita e da leitura, da matemática e das ciências naturais. A partir destes, Vigotski conclui que os processos de aprendizagem e desenvolvimento não são dois processos independentes e tampouco se constituem no mesmo processo, assim como também existem entre eles complexas relações, evidenciando a dialética unidade dos contrários.

Estes estudos o levaram à compreensão de vários outros aspectos imbricados na relação do desenvolvimento e da aprendizagem:

*[...] el grado de madurez de tales o cuáles funciones psíquicas al principio de la instrucción y la influencia de ésta en su desarrollo, la relación temporal entre la instrucción y el desarrollo, así como la esencia y el significado de la enseñanza de la disciplina formal (idem, p. 228-237).*

---

<sup>6</sup> Grifos no original.



Em relação ao primeiro aspecto observado, *“el grado de madurez de tales o cuáles funciones psíquicas al principio de la instrucción y la influencia de ésta en su desarrollo”*, Vigotski (1993, p.228) chegou à conclusão de que, na aprendizagem escrita, não se observava a existência da maturidade que *“deveria anteceder”* a esta aprendizagem. Pelo contrário, ele apontou que, ao observar o curso do desenvolvimento e o curso da aprendizagem, nota-se que a aprendizagem de qualquer conteúdo escolar exige da criança mais do que ela tem naquele momento, ou seja, as tarefas escolares exigem que ela se supere. *“Al niño se le comienza a enseñar a escribir cuando todavía no posee todas las funciones que aseguran el lenguaje escrito. Precisamente por eso, la enseñanza del lenguaje escrito provoca e implica el desarrollo de esas funciones”* (idem, p.244).

No que se refere ao segundo aspecto, *“la relación temporal entre la instrucción y el desarrollo”* chegou à conclusão de que a aprendizagem se antecipa sempre ao desenvolvimento e que ainda há discrepância e não paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes (idem, p. 235).

Do estudo do terceiro aspecto *“la esencia y el significado de la enseñanza de la disciplina formal”*, Vigotski concluiu que as diferentes matérias do ensino escolar interagem no processo de desenvolvimento da criança, e, não se verifica que um conteúdo específico desenvolva isoladamente uma determinada função psíquica enquanto outro conteúdo desenvolva outra. Observou também que existe inter-relação e interdependência entre as funções psíquicas isoladas que atuam no processo de aprendizagem (VIGOTSKI, 1993, p.237 – 238).

Vigotski, além destes três aspectos apresentados aponta um quarto que julga de fundamental importância para o problema da aprendizagem e desenvolvimento na idade escolar. Este quarto aspecto aborda um novo tema para a psicologia, qual seja, o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo.<sup>7</sup>

---

<sup>7</sup> Para “nível de desenvolvimento atual”, temos encontrado em várias obras, também a terminologia “nível de desenvolvimento real” e “nível de desenvolvimento efetivo”. Para “zona de desenvolvimento próximo” temos encontrado “zona de desenvolvimento proximal”, “zona de desenvolvimento potencial” e “zona de desenvolvimento imediato”. Aqui optei pelas terminologias “próximo” e “atual” por serem estas as encontradas na edição das “Obras Escogidas”, em espanhol. Vale ainda ressaltar que Duarte (2001, p. 95 – 103) faz críticas interessantes quanto ao aparecimento de uma suposta *terceira zona de desenvolvimento*: zona de desenvolvimento potencial em algumas obras nacionais. Segundo opinião de Duarte, com a qual concordo, esta é uma interpretação equivocada, pois nos escritos de Vigotski aparecem somente dois

Vigotski, ao analisar vários estudos sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, aponta que estes estudos se baseiam na realização de que avaliam somente o que a criança é capaz de fazer sozinha e que estes testes só definem o nível do desenvolvimento atual da criança. Acrescenta ainda que psicólogos, ao avaliar o desenvolvimento devem avaliar não-somente as funções já amadurecidas, mas outrossim, aquelas em vias de amadurecimento.

*Es evidente que com ayuda de este método podemos establecer unicamente lo que há madurado em el niño en el momento actual. Determinamos tan solo su nivel de desarrollo **actual**. Pero el estado del desarrollo no se determina nunca través de la parte ya madura del mismo únicamente. [...] el psicólogo, al valorar el estado del desarrollo, debe tener obligatoriamente en cuenta no solo las funciones maduras, sino también las que están en trace de maduración. No sólo el nivel actual, sino también **la zona de desarrollo próximo**<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 1993, p. 238).*

Vemos, desta forma, que ele propõe a existência de dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo; o primeiro (nível de desenvolvimento atual) é aquele que pode ser verificado através de testes nos quais a criança resolve o problema de forma independente; a segunda (zona de desenvolvimento próximo) é a diferença compreendida entre aquilo que a criança é capaz de realizar sozinha e aquilo que realiza em colaboração com outras pessoas.

*Esa divergencia entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina con ayuda de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo (VIGOTSKI, 1993, p.239).*

Vários são os autores que na atualidade têm analisado as implicações destes conceitos para a educação escolar (BAQUERO, 2001, p. 97 – 116; DUARTE, 2001, p. 95 – 103; FREITAS, 2002, p. 99 –105; FREITAS, 1998, p. 85 – 104; VAN DER VER & VALSINER, 2001, p. 363 – 371). O desenvolvimento destes dois conceitos – o nível de desenvolvimento atual e a zona de desenvolvimento próximo – mostram-se de importância fundamental para a educação, pois a partir deles podemos lançar novo olhar para a relação ensino/aprendizagem, como alinha o próprio Vigotski:

---

conceitos: o primeiro, referente àquilo que a criança faz sozinha e o outro, que se refere ao que ela faz com a ajuda do adulto ou de outra pessoa de maior experiência.

<sup>8</sup> Grifos no original.

*La investigación pone de manifiesto que **la zona de desarrollo próximo tiene un valor más directo para la dinámica de la evolución intelectual y para el éxito de la instrucción que el nivel actual de su desarrollo.***

*Para explicar este hecho, establecido en la investigación, podemos remitirnos a la conocida e indiscutible tesis de que el niño puede hacer siempre más y resolver tareas más difíciles en colaboración, bajo la dirección de alguien y con su ayuda, que actuando por sí mismo (VIGOTSKI, 1993, p.239).*

[...]

*la instrucción debe basarse en la zona de desarrollo próximo, en las funciones aún inmaduras... **La enseñanza debe orientarse no al ayer, sino al mañana del desarrollo infantil.**<sup>9</sup> Sólo entonces podrá la instrucción provocar los procesos de desarrollo que se hallan ahora en la zona de desarrollo próximo (op.cit. p.242).*

Tendo como base as citações acima, podemos dizer que Vigotski propõe que as atividades educativas sejam direcionadas à zona de desenvolvimento próximo e realizadas em contextos interativos, nos quais as pessoas que rodeiam as crianças constituam companheiras ativas que mediatizam a conduta da criança, a aprendizagem e o desenvolvimento.

Vigotski, ao realizar estudos referentes a estes conceitos propostos, teceu críticas à tendência psicométrica que define somente o nível de desenvolvimento atual, bem como a tendência pedagógica que situa o ensino em tal nível de desenvolvimento. Como ele próprio assinalou, o ensino que só é dirigido a níveis de desenvolvimento já alcançados, torna-se ineficaz. Desata forma, o ensino que se adianta ao desenvolvimento, a aprendizagem em colaboração e a possibilidade de imitação promovem o desenvolvimento.

*La investigación muestra sin lugar de dudas que lo que se halla en la zona de desarrollo próximo en un estadio determinado que se realiza y pasa en el estadio siguiente al nivel de desarrollo actual. Con otras palabras, lo que el niño es capaz de hacer hoy en colaboración será capaz de hacerlo por sí mismo mañana. Por eso, parece verosímil que la instrucción y el desarrollo en la escuela guarden la misma relación que la zona de desarrollo próximo y el nivel de desarrollo actual. En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. Pero al niño únicamente se le puede enseñar lo que es capaz de aprender. La instrucción es posible donde cabe la imitación. Es decir, la instrucción debe orientarse hacia los ciclos ya superados de desarrollo, a su umbral inferior. No obstante, se basta no tanto en las funciones ya maduras, como en las que están en trance de maduración..Comienza siempre a partir de lo que aún no ha madurado en el niño. Las posibilidades de la instrucción las determina la zona de desarrollo próximo (VIGOTSKI, 1993, p.241).*

---

<sup>9</sup> Grifos no original.

É necessário ressaltar que Vigotski faz outras observações importantes acerca da inter-relação entre o desenvolvimento e a aprendizagem. Afirma ele que é pela aprendizagem com outros da espécie humana que a criança se humaniza, enfatizando que o desenvolvimento e a aprendizagem estão relacionados e presentes desde o seu nascimento:

*Podríamos establecer en qué consiste las características específicas de la instrucción y del desarrollo durante la edad escolar, ya que ni aquella ni éste se encuentran por vez primera cuando el niño llega a la escuela. La instrucción tiene lugar en toda las fases del desarrollo infantil, pero [...] en cada edad tiene no sólo formas específicas, sino que guarda relaciones completamente particulares con el desarrollo (VIGOTSKI, 1993, p.245).*

Ele reconhece as condições orgânicas necessárias à expansão de determinadas funções psíquicas superiores – por exemplo, a linguagem oral prescinde de um aparelho fonoarticulatório, entretanto, se a criança não estiver entre falantes, este aparelho sozinho não é suficiente para que ela desenvolva a capacidade de falar. Dentro desta perspectiva podemos dizer que para Vigotski, em última instância a aprendizagem é a responsável última pelo desenvolvimento das funções psíquicas superiores, uma vez que estas implicam o uso de instrumentos mediadores (signos e ferramentas), cuja apropriação exige a interação com outras pessoas.

Desta forma, podemos dizer que, para Vigotski, o sucesso das funções psicológicas superiores exige uma apropriação e internalização de instrumentos (signos e ferramentas) em situações de trocas sociais, pois a maturação por si só não garante a produção/aumento destas funções.

Neste sentido, a grande contribuição de Vigotski para a educação de crianças com deficiência (e não só para elas) reside principalmente no fato de ele ter pensado que o incremento das funções psíquicas superiores ocorre a partir das interações sociais, e de forma prospectiva. Ou seja, não só pelas funções já desenvolvidas como também pelas funções em via de crescimento. Assim sendo, o ensino escolar deve direcionar-se à zona de expansão próxima, estimulando processos internos maturacionais que terminam por se efetivar, passando a constituir o alicerce para novas aprendizagens (FREITAS, 2002, p.99 – 105; 1998, p.88-89).

*La instrucción únicamente es válida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. En eso consiste precisamente el papel principal de la instrucción en el desarrollo. En eso se diferencia la instrucción del niño del adiestramiento de los animales (VIGOTSKI, 1993. p. 243).*

Na opinião de Freitas (1998, p. 96), a partir do conceito de zona de desenvolvimento próximo, Vigotski sintetiza tal concepção e como apropriação e internalização de instrumentos proporcionados por agentes culturais de interação. Esta concepção é fundamental para o entendimento das idéias de Vigotski sobre a aprendizagem assim como também para o processo de educação das crianças com deficiências e, conseqüentemente, para a compreensão das proposições feitas por ele no campo da defectologia<sup>10</sup>. É importante frisar que para Vigotski,

*[...] la instrucción puede intervenir en la marcha del desarrollo e influir decisivamente en él porque esas funciones aún no han madurado a comienzos de la edad escolar y porque la instrucción puede organizar cierto modo el proceso ulterior de su desarrollo y con ello determinar su destino (VIGOTSKI, 1993, p. 245).*

### **Vigotski e os estudos defectológicos:**

Segundo Van der Ver e Valsiner (2001, p.73), provavelmente Vigotski se interessou pela defectologia quando trabalhava como professor em Gomel, mas sua primeira publicação nesta área só ocorreu em 1924. O período de 1924 a 1928 foi uma época em que Vigotski escreveu e publicou uma série de artigos nesta área que, mais tarde, vieram a constituir nas *Obras Escogidas, o Tomo V – fundamentos de defectologia* (VISOR, 1992/1997).

É interessante apontar que muitas idéias, hoje discutidas no âmbito da educação inclusiva, há muito já eram apontadas e discutidas por Vigotski em seus estudos sobre defectologia, quais sejam: a necessidade de criação de espaços educativos não segregadores, a importância da interação de crianças com deficiência e não-deficientes, a observação e o investimento nas habilidades das crianças com deficiências e não nas suas limitações/deficiências, a diferenciação entre deficiências primárias e secundárias e,

---

<sup>10</sup> Termo que era utilizado para se referir ao estudo e ao trabalho desenvolvido com pessoas com deficiência.

conseqüentemente, a influência dos determinantes sócio culturais no destino dessas crianças.

Vigotski (1997, p. 12–13) era contrário à ciência de sua época que estudava as crianças com deficiência baseada em uma visão quantitativa do desenvolvimento, isto é, naquela visão que determina o grau em que o intelecto está atrasado, sem se caracterizar a deficiência em si ou as mudanças ocorridas em decorrência da deficiência. Reiterando as colocações de Gürtler e de Stern<sup>11</sup>, afirma que para a *defectologia moderna*<sup>12</sup> a deficiência infantil deveria ser vista como uma variedade especial, como um tipo especial de desenvolvimento, e não como uma variante quantitativa do “desenvolvimento normal”; acrescenta ainda, que o processo de desenvolvimento deve ser focado enquanto uma cadeia de metamorfoses. Vigotski diz: “[...]el niño cuyo o desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente un niño menos desarrollado que sus coetáneos normales, sino desarrollado **de otro modo**”.<sup>13</sup>

Dentro dessa perspectiva, Vigotski (1997, p.78) afirma que as leis fundamentais do desenvolvimento são as mesmas, tanto para as crianças normais quanto para as deficientes. Entretanto, acresce que a criança com deficiência se desenvolve de forma diferente e que toda deficiência provoca novos estímulos para criação e reestruturação de novas funções adaptativas<sup>14</sup> e também para a construção dos novos caminhos do desenvolvimento. Entretanto, ele afirma que existem limites para a reestruturação das funções lesadas, assim como também para a construção dos novos caminhos do desenvolvimento. Isto porque o meio social onde está inserida a criança pode dificultar a construção destes.

*La tesis central de la defectologia actual es la siguiente: todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación. Por ello el estudio dinámico del niño deficiente no puede limitarse a determinar el nivel y gravedad de la insuficiencia, sino que incluye obligatoriamente la consideración de los procesos compensatorios, es decir, sustitutivos, sobreestructurados y niveladores, en el desarrollo y la conducta del niño (VIGOTSKI, 1997, p.14).*

---

<sup>11</sup> Citado por Vigotski, p.12, W. Stern 1922 e p.13, R. Gürtler, 1927 ).

<sup>12</sup> Referente a 1920.

<sup>13</sup> Grifos no original.

<sup>14</sup> Não há intensão neste artigo de aprofundar na questão da reestruturação das funções lesadas e dos novos caminhos para o desenvolvimento gerado pela deficiência apontados por Vigotski. Ver Vigotski 1997) e Braga (1998).

Vigotski (1997, p.32–37), faz duras críticas à defectologia, à pedagogia e à escola especial de sua época. Segundo crê, estas vêem e assinalam na criança deficiente somente suas limitações (características negativas) e nada sabem ou apontam sobre suas potencialidades (características positivas). Desta forma, marca a necessidade de uma nova defectologia e pedagogia capaz de ultrapassar a “pedagogia hospitalario-medicamentosa” e passar a uma pedagogia positiva capaz inclusive de ajudar a escola especial a ultrapassar seus programas reduzidos e métodos simplificados.

Consoante Vigotski, o processo de desenvolvimento na infância apresenta uma enorme variedade de formas de se expressar; a defectologia deveria, pois, enfrentar esta particularidade e tentar descobrir ciclos e transformações no desenvolvimento, analisar seus desequilíbrios e identificar as leis desta diversidade. Esta nova defectologia deveria ser capaz, além de “*establecer con la máxima precisión las diferencias cuantitativas del niño deficiente [...] las particularidades positivas, de la singularidad del niño...*” (idem, p.33).

Outra questão importante apontada nos estudos dele diz respeito ao núcleo secundário da deficiência. Vigotski concorda com Tróshin (1997, p.78) quando este afirma que o desenvolvimento das crianças deficientes segue a mesma lei do desenvolvimento das crianças não deficientes, e que, na maioria dos casos a deficiência infantil é produto de condições sociais.

*En la realidad no hay diferencia entre los niños normales y anormales – dice P. Ya. Tróshin - unos y otros son personas, unos y otros son niños, en los unos y otros el desarrollo sigue las mismas leyes. La diferencia consiste sólo en el modo en que se desarrollan (1915, pág. XIII). Esta afirmación pertenece a un investigador que adopta un punto de vista más bien biológico que social en las cuestiones de la psicología y la pedagogía. No obstante, no puede dejar de advenir que – la anormalidad infantil en la enorme mayoría de los casos, es producto de condiciones sociales anormales – (idem, pág, XV) y el más craso error reside en que - se ve en los niños anormales únicamente la enfermedad, olvidando que existe en ellos, además de la enfermedad, una vida psíquica normal, la que, en virtud de condiciones especiales, asume un aspecto primitivo, simple y comprensible que no se encuentra en los niños normales (idem, pág. 2) (VIGOTSKI, 1997, p.78).*

Vigotski reconhece as origens biológicas/orgânicas das deficiências, todavia, alicerçado em Tróshin, escreve que junto com as características biológicas (que ele denominou de

núcleo primário da deficiência), começa a constituir-se na vida da criança deficiente um núcleo secundário, formado pelas relações sociais.<sup>15</sup>

*Cualquier insuficiencia corporal – sea la ceguera, la sordera o la debilidad mental congénita – no sólo modifica la relación del hombre con el mundo, sino, ante todo, se manifiesta en las relaciones con la gente. El defecto orgánico se realiza como anormalidad social de la conducta. [...] Su desgracia cambia en primer lugar la posición social en el hogar.*

[...]

*Así, desde el punto de vista psicológico, el defecto físico provoca la perturbación de las formas sociales de conducta, el sistema de reacciones adaptativas al medio, entonces las modificaciones de este sistema, se manifiestan, ante todo, en la reestructuración y sustitución de los vínculos y condiciones sociales en los que se cumple e se realiza el proceso normal de la conducta. Absolutamente todas las peculiaridades psicológicas del niño deficiente tienen en su base un núcleo no biológico, sino social (VIGOTSKI, 1997, p. 73 e 80 respectivamente).*

Desta forma Vigotski (1997), aponta para a necessidade de se compreender a deficiência também em seus aspectos sociais:

*Es preciso plantear y comprender el problema de la defectividad infantil, en la psicología y la pedagogía, como un problema social, porque su momento social, anteriormente no observado y considerado por lo común como secundario, resulta en realidad ser fundamental y prioritario. Es preciso encarar con audacia este problema como un problema social. (p.74)*

A partir destas colocações podemos concluir que, para o educador o meio social onde está inserida a criança é de fundamental importância para o processo de reestruturação das funções lesadas e a construção dos novos caminhos do desenvolvimento (apontados anteriormente), uma vez que ele – o meio social – pode dificultar ou facilitar a construção deste. Verifica-se, pois, a grande importância dada por ele às questões referentes à educação escolar.

Vigotski, mesmo levando em conta a complexidade dos vários tipos de deficiência, atribui aos educadores a responsabilidade de resolverem de forma mais branda possível estas duas conseqüências da deficiência apontadas acima.

---

<sup>15</sup> Vale salientar que Vigotski (1997, p. 73 – 95; 2001b, p. 380-381) reconhece que cada tipo de deficiência gera tipos de necessidades especiais diferenciadas, chegando até mesmo a estabelecer diferenças entre os graus de dificuldade de adaptação social dos diferentes tipos de deficientes. Entretanto não cabe aqui aprofundamento desta questão.



*A preocupação do professor deve ser a de resolver da forma mais indolor possível tanto uma quanto outra conseqüência do defeito.[...] Tudo consiste apenas em que, nesses casos, os procedimentos educativos devem ser individualizados em função de cada caso particular, e através do método da compensação, por um lado, e da adaptação, por outro, o problema pode ser resolvido de forma indolor (VIGOTSKI, 2001b, p.380-381).*

Percebe-se, pelos escritos de Vigotski o quanto ele acreditava na importância da educação como forma de garantir uma vida produtiva para as crianças deficientes, assim como também na grande capacidade que estas crianças se devidamente preparadas e educadas teriam para o desenvolvimento normal.<sup>16</sup> Desta forma aponta que a nova escola “[...] no sólo debe adaptarse a las insuficiências de esse niño, sino también luchar contra ellas, superalas [...]” (VIGOTSKI, 1997, p. 36).

Vigotski faz outras duas importantes observações sobre a escola especial: a primeira se refere ao fato de ela se preocupar e investir mais nos aspectos referentes à doença do que nos aspectos referentes à saúde: *“Es inconcebible que hasta ahora una idea tan simple no se haya incorporado como verdad elemental a la ciencia y la práctica; que aún hoy a educación se oriente en sus 9/10 a la enfermedad y no a la salud”* (VIGOTSKI, 1997, p.78).

A segunda observação apontada é que, embora ele reconheça a importância das técnicas, recursos e métodos especiais empregados no ensino das crianças deficientes na escola especial, rechaça o aspecto segregador desta escola uma vez que ele a vê como um microcosmo estreito e fechado, bem como rechaça também seu caráter asilar, filantrópico e assistencialista (idem, p. 81).

*No negamos la necesidad de la educación y la enseñanza especiales de los niños deficientes. [...] Sin embargo, la escuela especial crea una ruptura sistemática del contacto con el ambiente normal, aísla al ciego y lo sitúa en un microcosmo estrecho y cerrado donde todo está adaptado al defecto, donde todo está calculado a su medida, donde todo se lo recuerda. Este ambiente artificial no tiene nada en común con el mundo normal en que debe vivir el ciego. En la escuela especial se crea muy pronto una atmósfera rancia, un régimen de hospital. El ciego se mueve dentro del estrecho ámbito de los ciegos. En este ambiente, todo alimenta el defecto, todo fija al ciego en su ceguera y lo ‘traumatiza’ precisamente en ese*

---

<sup>16</sup> Van Der Ver & Valsiner (2001, p. 89 – 91) apontam que os estudos defectológicos refletem as várias mudanças pelas quais passou o pensamento de Vigotski nesta área. Apontam ainda o fato de que muitas idéias apresentadas por ele não eram idéias originais; salientam também a existência de um certo otimismo pedagógico ingênuo característico de sua época e até mesmo uma visão utópica acerca da sociedade – decorrente do próprio momento pós-revolução no qual viveu Vigotski. Independentemente destas críticas, observamos hoje a grande importância e atualidade destes estudos para a educação inclusiva.

*punto. En tal escuela, la ceguera no se supera, sino que se desarrolla y acentúa. En tal escuela, las fuerzas del ciego, que lo ayudarían posteriormente a incorporarse a la vida común, no sólo no se desarrollan, sino que más bien se van atrofiando sistemáticamente. La salud espiritual, la estructura normal de la psique se van desorganizando y disgregando, la ceguera se convierte en un trauma psíquico. Pero, lo que es más importante, es que la escuela especial acentúa aquella 'psicología del separatismo' – según una expresión de Scherbina –, que por sí sola es fuerte en el ciego (VIGOTSKI, 1997, p. 81 e 84 respectivamente).<sup>17</sup>*

Vigotski defende a não-segregação escolar e social das crianças deficientes, pois acredita que esta segregação limita as oportunidades de interação e interferem no desenvolvimento das funções mentais superiores. A criança deficiente, segundo ele, deve viver uma vida comum e em comum com as não-deficientes. Defende a criação de um sistema educacional que agregue princípios da escola especial (como recursos e técnicas didáticas especiais) com princípios da escola comum.

*El ámbito del desarrollo tiene aquí un curso dialéctico: primero, la tesis de la instrucción común de niños anormales y normales; después, la antítesis, es decir, la instrucción especial. La tarea de nuestra época es crear la síntesis, reuniendo en una unidad superior los elementos válidos de la tesis y la antítesis (VIGOTSKI, 1997, p.85).*

No que diz respeito aos profissionais da educação, Vigotski chama a atenção dos professores para os fatores secundários da deficiência, ou seja, salienta que os professores devem preocupar-se mais com os efeitos que a deficiência provoca nas relações sociais do que com a deficiência em si (fatores primários). Critica a postura dos professores que, na maioria das vezes, valorizam mais os aspectos negativos da deficiência (aqueles que impedem se impossibilitam aos deficientes uma vida produtiva) do que os aspectos positivos (aqui se faz referência às funções adaptativas e as outras habilidades não comprometidas pela deficiência).

Vigotski aponta também que, geralmente, os professores percebem as crianças deficientes como se elas fossem “menos desenvolvidas que as normais”, fato este, que contribui para que tais educadores atribuam uma série de qualidades negativas à pessoa com deficiência; ressaltem as dificuldades do seu desempenho, não valorizem e tampouco reconheçam suas particularidades positivas. Desse modo, os professores, em suas práticas educativas homogeneizam e desconsideram as características peculiares

---

<sup>17</sup> Embora esta citação seja referente a escolarização das pessoas com deficiência visual, nos vários capítulos do Tomo V, encontramos a idéia da escola especial como segregadora seja para deficientes auditivos, visuais ou mentais.

das várias deficiências, assim como também as diferenças individuais de cada deficiente, desconsiderando inclusive a subjetividade que as constitui pessoas.

*[...] es de suma importancia establecer con la máxima precisión las diferencias cuantitativas del niño deficiente, pero no nos podemos detener en eso. Sabemos, por ejemplo, [...] que éstos tienen menor circunferencia craneal, menor estatura, menor [...] asociaciones más lentas, atención y memoria disminuidas, menor capacidad para el esfuerzo volitivo, etc. Pero todavía nada sabemos de las particularidades positivas, de la singularidad del niño; [...] Caracterizar tal niño como retrasado en el desarrollo físico y psíquico, debilitado, etc., es cierto sólo a medias, porque con la caracterización negativa no se agota en absoluto la peculiaridad positiva de este niño (VIGOTSKI, 1997, p. 33 – 34).*

Vigotski destaca outrossim, a importância de os professores não só considerarem as diferenças individuais de cada aluno (independente de se tratar de aluno deficiente ou não), como também de, conhecendo cada aluno em particular, investir em planos de estudos individualizados.

*É igualmente incorreta a idéia de que o problema da individualização surge apenas em relação ao que vai além dos limites da norma. Ao contrário, em cada criança particular temos certas formas de individualização, se bem que não tão nitidamente acentuadas e expressas quanto na cegueira, na genialidade, na surdo-mudez ou no idiotismo. Mas o fenômeno não deixa de ser o que é se lhe reduzimos o nível quantitativo. A exigência de individualização dos procedimentos educativos também constitui exigência geral da pedagogia e se estende a qualquer criança. Por isso duas questões se colocam diante do pedagogo: em primeiro lugar, a do estudo individual de todas as particularidades específicas de cada educando em particular; em segundo, do ajuste individual de todos os procedimentos de educação e interferência do meio social em cada uma delas. Nivelar todas elas é o maior equívoco da pedagogia, e a sua premissa básica requer forçosamente a individualização: requer a definição consciente e precisa dos objetivos individuais da educação para cada aluno (VIGOTSKI, 2001b, p.341).*

Monteiro (1998, p.75) ao analisar a contribuição da defectologia para as práticas pedagógicas no ensino especial, aponta a perspectiva vigotskiana que rompe com as generalizações impostas por concepções universalizantes, afasta as descrições estereotipadas, pré-determinadas, uma vez que as crianças, nesta perspectiva, refletem e refratam a sociedade na qual estão inseridas, revelando também complexos sistemas de compensações diante dos limites impostos pela deficiência.

Sem a intenção de ter esgotadas as possibilidades de contribuição da Psicologia Sócio-Histórica e dos estudos de Vigotski na área da defectologia para a consolidação da educação inclusiva, acreditamos que as reflexões apresentadas são de grande importância para ações inclusivas, uma vez que revelam a possibilidade e necessidade de

transformação e construção de um novo olhar do educador sobre a deficiência, o deficiente e o processo de desenvolvimento/aprendizagem/ensino que os envolvem. Tais reflexões também revelam a importância do compromisso ético com os interesses e necessidades de transformação e libertação de todos os indivíduos que se vêem impedidos de usufruírem dos bens e serviços produzidos socialmente em decorrência de deficiências reais ou circunstanciais enfim, de usufruírem de uma vida digna.

Para finalizar, basta que acrescentem os que esse artigo teve o objetivo de apresentar algumas idéias de Vigotski sobre o deficiente e seu processo de escolarização, contidas no Tomo V – fundamentos de defectologia (Obras Escogidas – Visor, 1992/1997). Utilizou, como fonte principal, um capítulo da dissertação de mestrado “**Contribuições da Psicologia Sócio-Histórica para a Educação Inclusiva: os sentidos produzidos por professores da educação infantil de uma cidade do Vale de Jequitinhonha acerca da inclusão escolar**”, defendida em fevereiro de 2004, no Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. 2ª reimp. Porto Alegre: 2001.
- BOCK, Ana M. B. A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In: BOCK, Ana M. B.; GONÇALVES, Graça M.; FURTADO, Odair (Orgs.). *A Psicologia Sócio-Histórica: uma perspectiva crítica em psicologia*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BOCK, Ana M. B. Formação do Psicólogo: Um Debate a Partir do Significado do Fenômeno Psicológico. *Psicologia ciência e Profissão*. Ano 17, n.2, p 37-42, 1997.
- BRAGA, Lúcia W. A Reabilitação como caminho para a desmedicalização, inserção escolar e social na deficiência física e múltipla. In: III CONGRESSO IBERO AMERICANO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 1998, Curitiba. *Anais...* Curitiba: p. 74 – 79.
- DUARTE, Newton (b). *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3ª ed. Ver. Ampl. Campinas: Autores Associados. 2001.
- FREITAS, Maria Tereza A. Vigotski: um homem, seu tempo, sua atualidade. In: FREITAS, Maria T. A. (Org.). *Vigotski um século depois*. p. 13-20. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998.
- FREITAS, Maria Tereza A. A Abordagem Sócio-Histórica como Orientadora da Pesquisa Qualitativa. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, nº16, p.21-39, julho/2002.
- KONDER, Leandro. *O que é dialética*. 28ª ed. (3ª reimp.). (Primeiros passos). São Paulo: Brasiliense, 2000
- LOUREIRO, Marcos C. S. Psicologia escolar: mera aplicação de diferentes psicologias à educação? In: PATTO, Maria H.S. (Org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. 3ª (ed. rev. e atual.), São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.
- LOURENÇO, Érica. Educação Inclusiva: uma contribuição da história da psicologia. *Psicologia Ciência e Profissão*, 20 (1), p. 24-29, 2000.
- MONTEIRO, Mariângela da Silva. A Educação Especial na Perspectiva de Vygotsky. In: FREITAS, Maria Tereza A. *Vigotsky um Século Depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 73 - 84.

- OLIVEIRA, Paulo. S. Caminhos de Construção das Ciências Humanas. In: OLIVEIRA, Paulo. S. (Org.). *Metodologias das Ciências Humanas*. 2ª ed. São Paulo: HUCITEC, 2001. p.17 a 28.
- REGO, Maria T. C. *Vygotsky - uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- VAN DER VER, René & VALSINER, Jaan. *Vygotsky, uma Síntese*. 4ª ed. São Paulo, Loyola, 2001. p. 355 – 375.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Construção do Pensamento e da Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.
- VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.
- VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas*. v.II. Problemas de Psicologia General. Madrid, Visor, 1993.
- VYGOTSKY, Lev S. *Obras Escogidas*. v.V. Fundamentos de Defectología. Madrid, Visor, 1997.
- VYGOTSKY, Lev S. *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 5ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.