ARTIGO

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

DESAFIOS DA INCLUSÃO: O CASO ANNA E AS CONTRIBUIÇÕES DE VIGOTSKI

CHALLENGES OF INCLUSION IN PERSPECTIVE: THE CASE OF ANNA AND VIGOTSKI'S CONTRIBUTIONS

DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN EN PERSPECTIVA: EL CASO DE ANNA Y LAS APORTACIONES DE VIGOTSKI

Jackeline Claudete Pinheiro[1], *https://orcid.org/0009-0003-5895-7665*

Luciane Maria Schlindwein[2], https://orcid.org/*0000-0003-3463-2746*

Maria Emilia Medina Scorza[3], https://orcid.org/*0009-0008-7797-5857*

Resumo:
Neste artigo discute-se um estudo de caso a partir do acompanhamento e registro de situação escolar vivida em uma escola pública de Ensino Fundamental da cidade de Florianópolis, Santa Catarina. A questão é aqui discutida não apenas em relação à inclusão de Anna, uma criança com síndrome de Down, mas também na perspectiva de uma problemática que se configura cada vez mais presente: a migração internacional. Neste caso, em especial, associam-se dois fatores: a síndrome de *Down* e a língua estrangeira (o que tem resultado, muitas vezes, em diagnósticos prematuros sobre dificuldades educacionais). O caso é aqui discutido com base nos estudos de Vigotski, especialmente suas contribuições sobre defectologia e pedologia. Os aportes teóricos e metodológicos do autor indicam a importância em buscar a compreensão dos processos desenvolvimentais em suas relações. Linguagem oral, pensamento e afetividade constituem uma unidade que pode colaborar para a transformação do desenvolvimento. A perspectiva de análise é processual, a partir do registro das transformações comportamentais e desenvolvimentais, desencadeadas por intervenções em língua espanhola, que mobilizaram Anna a uma perspectiva de pertencimento à classe e impactaram em sua participação nas atividades em grupo, com as outras crianças e com a professora.
Palavras-chave: Vigotski; inclusão; educação; escola; migração.

Abstract:
In this article, we discuss a case study based on the observation and documentation of the school experience at a public elementary school in the city of Florianópolis, Santa Catarina. The issue is discussed here not only in terms of the inclusion of a child with Down syndrome, but also from the perspective of an increasingly prevalent problem: international migration. In this particular case, two factors are intertwined: Down syndrome and a foreign language (which has often led to premature diagnoses of educational difficulties). The case is discussed here based on the works of Vygotsky (1997; 2018; 2022; 2024), particularly his contributions to defectology and

[1] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; jackeline.pinheiro@ufsc.br
[2] Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil; lucianeschlindwein@gmail.com
[3] Universidad de la República, Montevideo, Uruguay; medinascorzaemilia@gmail.com

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

pedology. The author's theoretical and methodological contributions highlight the importance of seeking to understand developmental processes in their interrelationships. Oral language, thought, and affectivity constitute a unity that can contribute to development or inhibit it. The analytical perspective is process-oriented, based on the recording of behavioral and developmental transformations triggered by interventions in Spanish, which fostered in Anna a sense of belonging to the class, impacting her participation in group activities with the other children and the teacher.
Keywords: Vygotsky; inclusion; education; school; migration.

Resumen:
En este artículo analizamos un estudio de caso basado en el seguimiento y el registro de la situación escolar vivida en una escuela pública de educación primaria de la ciudad de Florianópolis, en Santa Catarina. La cuestión se aborda aquí más allá de la inclusión de un niño con síndrome de Down, sino también desde la perspectiva de un problema cada vez más presente: la migración internacional. En este caso concreto, se asocian dos factores: el síndrome de Down y la lengua extranjera (lo que a menudo ha dado lugar a diagnósticos prematuros sobre dificultades educativas). El caso se analiza aquí basándose en los estudios de Vygotski (1997; 2018; 2022; 2024), especialmente sus contribuciones sobre defectología y pedología. Las aportaciones teóricas y metodológicas del autor señalan la importancia de buscar la comprensión de los procesos de desarrollo en sus interrelaciones. El lenguaje oral, el pensamiento y la afectividad constituyen una unidad que puede contribuir al desarrollo o inhibirlo. La perspectiva de análisis es procesual, a partir del registro de las transformaciones conductuales y de desarrollo desencadenadas por intervenciones en lengua española, que llevaron a Anna a una perspectiva de pertenencia a la clase, lo que repercutió en su participación en las actividades en grupo, con los demás niños y con la profesora.
Palabras clave: Vygotski; inclusión; educación; escuela; migración.

Considerações iniciais

O artigo discute o caso de uma estudante de 16 anos, identificada pelo pseudônimo Anna (nome fictício, para garantir a preservação de identidade), uma adolescente de nacionalidade boliviana, com diagnóstico de síndrome de Down. O caso Anna configura-se como um desafio para a inclusão, cada vez mais presente na escola brasileira. Busca-se, aqui, compreender como as experiências de escolarização e as relações de ensino podem contribuir para a inclusão e garantir condições efetivas de permanência na escola regular.

Os dados foram produzidos no segundo semestre letivo de 2022, a partir de observação e registro no contexto do estágio de docência vinculado à linha de pesquisa *Educação e Infância* do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Anna frequenta uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma escola pública municipal localizada no município de Florianópolis, Santa Catarina. Essa turma constituiu-

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

se um campo de estágio curricular obrigatório do curso de graduação em Pedagogia da UFSC, no âmbito da disciplina Educação e Infância VI: Exercício da Docência nos Anos Iniciais.

As situações vividas foram registradas em diários de campo, elaborados pelos estagiários (estudantes de graduação), pelas estudantes de mestrado e pela supervisora. Esse movimento permitiu a recuperação do vivido, sob diferentes olhares e registros, e garantiu a recuperação de um quadro descritivo denso e detalhado das situações escolares aqui analisadas.

Além dos diários de campo, foram realizadas duas entrevistas com a estudante Anna. Em síntese, o material empírico aqui analisado foi constituído e organizado e reuniu diferentes perspectivas sobre o caso investigado.

Analisam-se, aqui, os registros de situações vivenciadas em sala de aula, nos intervalos de aula (horário de lanche e recreio) e nos momentos de entrada e saída da escola; e aspectos relacionados às entrevistas realizadas com a adolescente.

Para a análise, discussão e interpretação do material empírico, adotou-se como referencial teórico a perspectiva vigotskiana (Vigotski, 2018, 2022, 2024; Vygotski, 1997; Vygotsky, 1997), fundamentada no materialismo histórico-dialético. Essa perspectiva possibilita compreender o caso para além de suas manifestações individuais, considerando as condições sociais, históricas e políticas em que as vivências da estudante se constituem.

Uma versão preliminar deste estudo foi apresentada na forma de resumo expandido no IX International Vygotsky Seminar (Schlindwein; Medina; Pinheiro, 2024) e foi discutida no âmbito do Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP). O presente artigo configura-se, portanto, como um desdobramento dessa análise, orientado por um maior aprofundamento teórico e por uma sistematização mais detalhada do material empírico produzido.

A teoria vigotskiana problematiza a deficiência humana ao enfatizar o caráter social, cultural e histórico do desenvolvimento humano. Para o autor, a deficiência é analisada e compreendida em sua dimensão relacional, marcada pelas condições concretas de vida, pelas mediações culturais e pelas práticas sociais que podem ampliar ou restringir as possibilidades de participação do sujeito. Ao tomar o estudo da consciência humana como o objeto principal de seus estudos, Vigotski[4] busca compreender o ser humano em sua organicidade, em uma

[4] Adota-se aqui a grafia “Vigotski” para se referir ao autor. Ao citar suas obras, a grafia acompanha a utilizada em cada edição consultada.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

perspectiva de sistema interfuncional.

O desenvolvimento humano implica em um processo de transformação de funções elementares em funções psicológicas superiores (FPS)[5], algo que só ocorre pela atividade laboral de cada ser humano, em determinadas condições objetivas do meio no qual ele se constitui. Essa premissa, considerada basilar no plano compreensivo de Vigotski, depende fundamentalmente das relações empreendidas por cada pessoa. São relações, sobretudo, afetivas e volitivas, que se constituem relacionalmente, entre seres humanos. Ou seja, a vida de cada novo ser humano vai se constituindo, historicamente, em meios ou contextos dotados de significação. Afirma Vigotski (2022, p. 354):

> Em tudo o que constitui um dos postulados mais centrais de nossa teoria, na teoria sobre as funções psicológicas superiores, está contida por inteiro a unidade dos sistemas dinâmicos semânticos. A função interiorizada adquire também outras possibilidades de atividade. Interiorizar significa, em certa medida, dominar. É inerente às funções psicológicas superiores, na mesma medida, uma natureza intelectual distinta, tal como uma natureza afetiva diferente. Todo o problema consiste em que o pensamento e o afeto representam as partes de um todo único: a consciência humana.

Esses contributos vigotskianos possibilitam pensar a inclusão em uma perspectiva inclusiva, efetivamente. Ou seja, a escola, como instituição social e cultural, pode garantir relações de ensino que favoreçam o desenvolvimento da criança.

As análises aqui empreendidas indicam que as experiências de escolarização e as relações de ensino participam dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da adolescente. E a instituição escolar tem um papel decisivo na criação de condições que reconheçam e ampliem

[5] O conceito de funções psicológicas superiores (FPS) ocupa um lugar de destaque na obra de Vigotski. Elas referem-se aos processos psicológicos especificamente humanos, cujo desenvolvimento está relacionado às relações sociais e à apropriação da cultura (Vigotski, 1996, 2001, 2021). Diferentemente dos processos psicológicos elementares, vinculados às condições biológicas do desenvolvimento, as FPS desenvolvem-se por meio das relações sociais, da mediação por signos e da apropriação de formas culturalmente produzidas nas relações humanas. Entre elas, como aponta Vigotski (2021, p. 3), estão "a fala e o desenho, o domínio da leitura e da escrita, a percepção lógica e do mundo, o desenvolvimento de conceitos e operações com números, e mesmo a psicologia da álgebra e a formação de conceitos". Ao abordar o desenvolvimento dessas funções, Vigotski (2021, p. 3) observa: "Há muitos estudos individuais e belas monografias que abordam exemplos, problemas e aspectos diferentes sobre o desenvolvimento das funções mentais superiores da criança. [...] Mas todos os processos e fenômenos e todas as funções mentais e as formas de comportamento foram estudados principalmente pela ótica do inato, dos processos naturais que os formaram e que fazem parte deles". A crítica de Vigotski dirige-se, portanto, às explicações que reduzem o desenvolvimento psicológico aos processos naturais, desconsiderando a gênese social e cultural das FPS. Conforme aponta Pino (2000, p. 60), a partir de Vygotsky (1997), as FPS são de natureza social: "Tudo nelas é social: sua composição, sua estrutura genética e seu modo de funcionar".

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

as potencialidades da estudante, considerando-a para além das limitações frequentemente associadas à deficiência. Trata-se, portanto, de refletir sobre os desafios e as possibilidades da educação inclusiva, com especial atenção às condições sociais, relacionais e pedagógicas que podem favorecer sua participação no contexto escolar.

Empreendeu-se uma análise em busca de compreender este caso a partir de suas múltiplas determinações sociais e culturais: as relações de Anna com a professora, com as outras crianças, com os profissionais que atuam na escola; e, ainda, suas referências familiares. Destaca-se, aqui, o papel da linguagem e das relações de ensino na constituição dos processos de aprendizagem e desenvolvimento. E, sobretudo, o papel da escola como espaço de transformação social, *locus* de produção de relações e vivências que podem favorecer ou restringir as possibilidades de aprendizagem, participação e desenvolvimento da adolescente.

Situando o caso

A produção dos dados ocorreu de modo coletivo e contou com a participação da dupla de estagiários do curso de graduação em Pedagogia, de uma mestranda (que realizava seu estágio de docência) e da professora supervisora. O caso foi registrado e constituído como objeto de investigação a partir dos registros desses diferentes olhares (dos graduandos, da mestranda e da supervisora).

Ao longo de um semestre, foram realizados encontros semanais, que se constituíam em espaço coletivo de discussão, nos quais eram analisados os registros escritos das situações ocorridas em sala de aula. Desse modo, foram sendo problematizadas as experiências vividas em perspectivas diferentes, em um movimento de compreensão histórica do vivido, retomando-se, a cada semana, as atuações dos estagiários, na escola, com as crianças. Esse acompanhamento implicava o seguimento dos processos de ensino, articulado à reflexão crítica sobre o planejamento didático e sobre as condições em que se desenvolve a educação na escola pública brasileira.

Foi nesse movimento de estranhamento e crítica ao vivido que, ao cabo de quatro semanas de acompanhamento, a relação entre os estagiários e a estudante Anna, matriculada na turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, foi se constituindo no caso aqui analisado. A menina, de tamanho e idade muito superiores às outras crianças, apresentava características

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

fenotípicas associadas à síndrome de Down; e um comportamento de distanciamento frente às outras crianças, algo percebido e registrado, sobretudo, nos intervalos de recreio e nas atividades fora da sala de aula.

Anna apresentava dificuldades de comunicação com os colegas e com a professora. Contava com o auxílio de uma prima, matriculada na mesma turma, que vinha desempenhando, até aquele momento, um papel informal de mediação linguística entre a professora e a estudante, atuando como uma tradutora. Anna tinha o espanhol como língua materna e, mesmo nessa língua, não utilizava correntemente a linguagem oral como forma de comunicação. Sua inserção em sala de aula se configurava como um processo bastante delicado, considerando que corria o mês de setembro (segundo semestre escolar).

A professora já havia indicado que a menina não se envolvia nas atividades e não respondia às suas solicitações. As estagiárias tomaram a iniciativa de buscar maiores informações sobre a vida de Anna. Identificou-se que Anna era migrante, oriunda da Colômbia e tinha chegado ao Brasil há menos de um ano, acompanhada de seus irmãos (e tios e primos). Todos se encontravam matriculados na mesma escola. Anna não estava alfabetizada, não se expressava verbalmente e foi inserida na mesma turma de sua prima (também de origem colombiana), que, como foi dito anteriormente, passou a desempenhar o papel informal de mediação linguística entre a professora e a estudante, atuando como tradutora.

As informações que a escola possuía sobre Anna eram inconsistentes. E, ainda que a menina apresentasse características físicas que indicassem síndrome de Down, ela não tinha um laudo oficial sobre sua condição. A estagiária mestranda, originária do Uruguai, também possuía o espanhol como língua materna e, nas discussões no grupo, indicou interesse em se aproximar de Anna, a fim de compor um diagnóstico mais consistente sobre a história do seu desenvolvimento, como sugere Vigotski (2024).

Os encontros com Anna

Atendendo a todos os protocolos éticos com a escola, com a família e com Anna, foi agendado um encontro de avaliação diagnóstica entre Anna e a estagiária de língua espanhola. Ao saírem da sala de aula, a estagiária e Anna, de mãos dadas, a menina inicia uma conversa. Tal

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

fato causou grande surpresa, uma vez que já tinham se passado dois meses em sala de aula e a menina era considerada não verbal.

Nesse primeiro encontro, a estagiária (pesquisadora em processo de formação no mestrado) iniciou um processo de avaliação[6], perguntando a Anna, a partir de figuras, suas preferências, cores favoritas, animais de que gostava e sobre a composição de sua família, buscando criar um ambiente de diálogo acessível e acolhedor. O aspecto mais surpreendente dessa entrevista foi que Anna, nesse espaço com a pesquisadora, iniciou uma comunicação verbal em espanhol. Ela falava de forma bastante desenvolta em sua língua materna. Esse foi o primeiro intercâmbio verbal que Anna estabeleceu com uma referência adulta no contexto escolar. A pesquisadora verificou que Anna não se comunicava em português, mas sim em espanhol, sua língua materna. E, a partir desse primeiro encontro, Anna passou a conversar descontraidamente com a estagiária.

Na continuidade dos encontros, observou-se o progressivo estabelecimento de um vínculo de confiança entre a estudante e a pesquisadora. As interações ocorreram tanto em sala de aula quanto em outros espaços escolares, como durante o recreio, o que possibilitou a observação das dinâmicas de brincadeira e de participação de Anna em diferentes contextos – a menina ficava de pé, próxima a uma parede externa da escola. Sempre sozinha e quieta.

Identificou-se que Anna apresentava maiores dificuldades na língua escrita. A partir de uma proposta elaborada pela pesquisadora, que consistia em associar imagens de animais aos seus respectivos nomes, a estudante conseguiu copiar palavras previamente escritas, reproduzindo graficamente as letras. No entanto, quando lhe era solicitado escrever o nome do animal de forma autônoma, sem um modelo visual, não conseguia realizar a tarefa, o que sugere um desempenho centrado na cópia, mais do que na produção escrita com sentido. Em termos de alfabetização, isso indicaria um nível inicial no desenvolvimento do sistema de escrita, no qual predomina a reprodução gráfica em detrimento da compreensão do princípio alfabético. Da mesma forma, Anna não conseguia ler frases completas, embora reconhecesse algumas palavras isoladas.

[6] A mestranda era licenciada em Educação Física, de modo que sua atuação não tinha como objetivo realizar uma avaliação específica sobre o nível de alfabetização de Anna. No entanto, ao longo desses encontros, e a partir da construção de um vínculo por uma língua comum, foi possível observar que Anna conseguia se expressar, comunicar ideias e elaborar conceitos.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Esses elementos permitem estabelecer uma articulação com o que foi apontado por Schlindwein, Medina e Pinheiro (2024), ao destacarem que, em uma das reuniões, Anna afirmou não se sentir confortável em falar em outros contextos da escola e justificou esse posicionamento pelo seu desconhecimento da língua portuguesa. Essa afirmação contribui para compreender que a ausência de verbalização anteriormente atribuída à estudante não se configurava como uma incapacidade, mas estava relacionada à barreira linguística e às condições de interação no contexto escolar.

Nesse sentido, até então, o problema apontado pelos estagiários em relação a Anna não se restringia à sua inclusão na dinâmica da sala de aula, mas abrangia também sua suposta ausência de verbalização e as dificuldades nos processos de alfabetização, conteúdo do currículo correspondente ao ano que frequentava. No entanto, tanto a questão da alfabetização quanto a de sua inclusão como estudante com deficiência vinham sendo analisadas exclusivamente a partir da língua portuguesa, desconsiderando sua língua materna.

Diante desse cenário, observou-se a necessidade de priorizar o processo de alfabetização na língua materna, compreendendo que o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita em uma primeira língua constitui base fundamental para a aquisição de uma segunda. Nessa perspectiva, propunha-se que o trabalho pedagógico deveria, inicialmente, fortalecer as competências linguísticas em espanhol, para, posteriormente, avançar na alfabetização em língua portuguesa e, em seguida, considerar seu desenvolvimento à luz das especificidades associadas à sua deficiência.

Assim, as dificuldades enfrentadas por Anna não poderiam ser atribuídas exclusivamente à sua condição de estudante com síndrome de Down. Sua situação evidenciava processos de exclusão relacionados à condição de migrante e à barreira linguística, fatores que incidiram sobre suas possibilidades de participação e inclusão no contexto escolar.

Por outro lado, é fundamental considerar que o processo de alfabetização precisaria considerar o fato de que a língua materna é o espanhol, não a língua portuguesa. Ou seja, uma questão de outra ordem se impõe, para além das condições de desenvolvimento, respeitando suas possibilidades e necessidades específicas.

De acordo com Vigotski (2001), a palavra é o signo por excelência. É justamente a palavra que suporta, dá forma e vida ao pensamento. Para o autor,

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> como mostra a investigação, a questão central desse processo é o emprego funcional do signo ou da palavra como meio através do qual o adolescente subordina ao seu poder as suas próprias operações psicológicas, através do qual ele domina o fluxo dos próprios processos psicológicos e lhes orienta a atividade no sentido de resolver os problemas que tem pela frente (Vigotski, 2001, p. 169).

A linguagem, portanto, como sistema de signos, assume papel fundamental na organização e reorganização das funções psicológicas superiores. Assim, desconsiderar a língua materna de Anna implica em uma restrição às possibilidades de desenvolvimento, uma vez que é por meio dela que se estruturam, inicialmente, seus processos de significação e aprendizagem.

Algumas questões relacionadas à migração

O debate que se propõe, neste texto, refere-se a um modo de produção de exclusão escolar, cada vez mais presente em nossas escolas. O fenômeno da migração acelerou-se. De acordo com dados divulgados pela Organização das Nações Unidas (2024) há um grande contingente de pessoas em movimento de migração em escala global: “Com 281 milhões de migrantes em todo o mundo, o número de pessoas deslocadas alcançou a cifra recorde de 117 milhões ao final de 2022, de acordo com o Relatório Mundial sobre Migração de 2024”.

Segundo Vendramini (2018, p. 240), “ainda que os dados crescentes da migração nos últimos anos revelem as contradições e a crise permanente em que se situa o capital, a migração não é um fenômeno da atualidade, ela é um problema recorrente na história da humanidade”. Nessa direção, compreende-se a migração como um processo histórico e socialmente determinado, inscrito na dinâmica de reprodução do capital, o que evidencia seu caráter estrutural e não circunstancial.

À luz dessa compreensão, a situação enfrentada por Anna configura-se como um exemplo entre muitos, integrando um conjunto mais amplo de trajetórias marcadas pela migração. No interior da lógica do sistema capitalista, em que o foco é a produção e reprodução do capital por meio da exploração do trabalho, a busca por condições dignas de vida não se apresenta como prioridade. Ao ingressar na escola pública, Anna traz consigo um conjunto de determinações sociais, linguísticas, culturais e também relacionadas à deficiência, que atravessam e constituem sua experiência no processo de escolarização.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Como evidenciado nos dados produzidos pela pesquisa de Souza (2013), os estudantes migrantes apresentavam dificuldades de organização para a realização das atividades escolares e enfrentavam obstáculos no processo de aprendizagem. Ademais, o preconceito vivenciado no espaço escolar, articulado às precárias condições sociais em que se encontravam, configurava-se como um dos fatores para a evasão escolar.

Dessa forma, as análises desenvolvidas por Espinosa e Vendramini (2016, p. 143) permitem situar essas dificuldades em um contexto mais amplo, ao indicarem que

> [...] o principal motivo que leva as pessoas a migrarem é a busca por trabalho e melhores condições de vida; assim, fatores como flagelos naturais, crises econômicas, desemprego, precarização e transformações no mundo do trabalho podem ser determinantes na decisão de uma família ao migrar.

Nesse sentido, as condições que atravessam o processo migratório incidem nas formas de inserção e permanência dos estudantes no espaço escolar.

A escola, por sua vez, configura-se como um espaço social também atravessado pelas contradições estruturais do sistema capitalista. Dessa forma, as dificuldades observadas no percurso escolar de Anna devem ser analisadas como parte de uma totalidade concreta, na qual se articulam múltiplas determinações, incluindo as condições objetivas de funcionamento da escola pública.

No contexto específico investigado, o aumento no número de estudantes migrantes com demanda por matrícula tem implicado a reconfiguração dos fluxos de trabalho da instituição escolar. Conforme destacam Espinosa e Vendramini (2016, p. 148), “Há uma grande movimentação de alunos migrantes na escola, que chegam a Florianópolis à procura de melhores condições de vida”. Esse cenário exige o enfrentamento de questões linguísticas e culturais que, até então, não estavam previstas nas rotinas institucionais.

A intensificação do trabalho e das demandas pedagógicas incide sobre o trabalho docente, uma vez que os professores, diante de turmas numerosas, dispõem de tempo reduzido para o atendimento individualizado dos estudantes e para o diálogo com seus responsáveis.

A partir dos escritos teóricos (Vigotski, 2022; Vygotski, 1997; Vygotsky, 1997), defende-se a importância de que a escola tenha condições objetivas, de tempo e de espaço adequados, para que os professores possam conhecer os estudantes, possam ter acesso a elementos que ajudem na compreensão da história de desenvolvimento da criança, incluindo o contexto de

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

convivência, a natureza das relações que estabelece e a organização de sua rotina extraescolar. Essas informações são relevantes para a ação docente, entretanto, nem sempre estão acessíveis aos professores. De acordo com Vygodskaia (1999, p. 16), Vigotski ensinou que

> [...] era importante não apenas traçar a história da doença da criança: não menos importante, ensinou ele, era analisar cuidadosamente a história do desenvolvimento da criança também, 'a história de sua escolaridade e educação, e compreender o sistema de relações entre a criança e as pessoas ao seu redor. Ele amava os fatos e nos ensinou a ver os fatos à luz da teoria, a estar atentos ao que estava por trás de cada fato e a explorar todas as implicações psicológicas'[7].

Nessa direção, compreender a história do desenvolvimento de Anna implica considerar o conjunto de relações sociais e históricas que constituem seu desenvolvimento, não apenas as dificuldades enfrentadas pela condição de migrante e de sua deficiência. Para Vigotski (2022, p. 260), "o estudo da criança [...] deve basear-se em uma observação prolongada durante o processo educacional, experimento pedagógico, análise dos resultados da criação, do jogo e de todos os aspectos do comportamento infantil". Nesse sentido, a observação por parte da professora é fundamental para conhecer Anna em sua singularidade e, a partir disso, organizar estratégias que favoreçam sua participação nas atividades em sala de aula, promovendo suas aprendizagens.

Nessa mesma perspectiva teórica, para Vigotski (2024) o desenvolvimento humano é indissociável das relações sociais. O coletivo, nesse sentido, é condição constitutiva do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, pensar a escolarização de Anna exige a construção de práticas pedagógicas que promovam sua inserção efetiva no coletivo escolar, ou seja sua inclusão, reconhecendo a centralidade das relações sociais e a intencionalidade da ação docente para a promoção da aprendizagem. Para Vigotski (2024, p. 339, grifos próprios):

> [...] quando perguntamos de onde vem, como se forma, por quais caminhos se desenvolvem os processos superiores de pensamento infantil, a resposta deve ser que eles surgem no *processo de desenvolvimento social* da criança por meio de transferência para si mesma de formas de colaboração que a criança assimila

[7] "[...] it was important not just to trace the history of the child's illness: no less important, he taught, was to analyze carefully the history of the child's. development as well, "the history of his schooling and upbringing, and to understand the system of relations between the child and the people around him. He loved facts, and taught us how to view facts in light of theory, to be attentive to what was behind every fact, and to explore every psychological implication".

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> no processo de interação com o meio social circundante. Vimos que essas formas coletivas de colaboração são anteriores às formas individuais de comportamento, que surgem com base nas primeiras e são a fonte direta e primordial de seu surgimento. Nisso reside o sentido fundamental da lei que formulamos sobre o duplo aparecimento das funções psíquicas superiores na *história do desenvolvimento da criança*. Dessa forma, do comportamento coletivo, da colaboração da criança com as pessoas ao seu redor, de sua experiência social, surgem as funções superiores da atividade intelectual.

As condições que favoreçam o desenvolvimento e a inclusão de cada uma das crianças implicam, também, na valorização da diversidade linguística e cultural. Essa nova realidade multilinguística está cada vez mais presente, também, na realidade escolar brasileira. Cabe, portanto, pensar em relações de ensino que possam assegurar a participação de todos os estudantes. Entretanto, a efetivação dessas ações requer suporte estrutural, tanto no que se refere à formação docente quanto às condições materiais da escola. No contexto atual, a escola pública enfrenta limites e tensões, relacionados às condições materiais e às políticas educacionais, decorrentes da ordem social vigente e que dificultam as possibilidades de organização de práticas inclusivas.

Desafios enfrentados por Anna

No momento das observações, Anna era frequentemente caracterizada como uma estudante não verbal, o que implicava na sua participação nas atividades propostas e gerava um processo de exclusão nas relações em sala de aula.

A partir de Vigotski (2018), o desenvolvimento da criança precisa levar em conta as relações sociais que podem tanto restringir quanto potencializar o desenvolvimento. Nesse sentido, a ausência de comunicação verbal de Anna primeiramente não deve ser interpretada como incapacidade, mas como expressão de um contexto em que as mediações linguísticas e culturais não estavam adequadamente organizadas para possibilitar sua inserção.

Nesse ponto, emerge a relevância de um mediador linguístico-cultural, fundamental para contribuir para o processo de comunicação. No contexto de Florianópolis, até o momento da escrita deste artigo (abril de 2026), não se identificam políticas consolidadas que garantam a atuação desse tipo de profissional nas escolas públicas, basilar no atendimento a estudantes migrantes.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

No caso específico analisado, a fragilidade na comunicação entre família e escola configurou um elemento que dificultou a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas. O estabelecimento de canais efetivos de diálogo com a família poderia contribuir para a compreensão da história do desenvolvimento da estudante, especialmente no que se refere à sua relação com a linguagem e à sua escolarização em língua materna.

A inserção no coletivo escolar coloca-se como condição fundamental para o desenvolvimento, já que é nas relações sociais que se constituem as funções psicológicas superiores (Vigotski, 2022, 2024; Vygotski, 1997; Vygotsky, 1997). Assim, torna-se crucial a criação de estratégias que favoreçam a participação de Anna nas interações coletivas. Como explicita Vigotski (2024, p. 343),

> a dialética do desenvolvimento da criança anormal e sua educação consiste, não obstante, no fato de que seu desenvolvimento e educação se realizam não por uma via direta, mas por uma rota alternativa. Como já foi dito, as funções psíquicas que surgem no processo de desenvolvimento histórico da humanidade e que dependem em sua estrutura do comportamento coletivo da criança são o campo que, em maior medida, admite o nivelamento e a atenuação das consequências do defeito e apresentam maiores possibilidades para a influência educativa.

Essa formulação permite compreender que o desenvolvimento não se encontra previamente determinado pelas condições orgânicas, mas se configura nas possibilidades abertas pelas mediações sociais e educativas. Assim, o caso analisado evidencia a necessidade de superação de perspectivas deficitárias, que tendem a naturalizar a exclusão escolar de estudantes com deficiência e em situação de migração. Em consonância com a teoria vigotskiana, defende-se que a diversidade, seja linguística, seja cultural ou relacionada à deficiência, deve ser compreendida como potencial pedagógico, o que implica a reorganização intencional das práticas escolares, de modo a garantir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes.

Essa compreensão se aprofunda quando se considera que as limitações no desenvolvimento das funções superiores não decorrem diretamente do defeito em si, mas das condições sociais que restringem a inserção da criança no coletivo. Conforme questiona Vigotski (2024, p. 344),

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

> por que as funções superiores não se desenvolvem completamente em crianças com atraso? Não porque o defeito seja um obstáculo direto para isso ou porque ele impossibilite seu aparecimento. Ao contrário, a investigação experimental mostrou que não há dúvidas de que, por princípio, há a possibilidade, mesmo em crianças com atraso mental, de desenvolvimento dos modos de atividade que estão na base das funções superiores. Por conseguinte, o desenvolvimento incompleto de funções superiores é uma sobre-edificação secundária ao defeito. O desenvolvimento incompleto decorre de um fato que podemos chamar de exclusão da criança anormal do coletivo. O processo se dá mais ou menos da seguinte forma. Em decorrência de determinado defeito, aparece na criança uma série de especificidades que impedem o desenvolvimento normal da comunicação coletiva, da colaboração e da interação dessa criança com as pessoas ao redor. A exclusão do coletivo ou a dificuldade no desenvolvimento social, por sua vez, condicionam o desenvolvimento incompleto das funções psíquicas superiores, que, no curso normal, surgem diretamente do desenvolvimento da atividade coletiva da criança.

Desse modo, ao evidenciar o “coletivo como fator de desenvolvimento”, a análise reafirma que a garantia de condições de participação se constitui princípio teórico e político da prática pedagógica. É nesse horizonte que se inscrevem as considerações finais deste estudo, orientadas pela compreensão de que promover a inclusão de Anna implica, fundamentalmente, transformar as condições sociais e educativas que sustentam, ou limitam, seu desenvolvimento.

Considerações finais

A análise do caso de Anna, jovem de 16 anos, marcada por restrições no processo de comunicação e por indícios de processos de exclusão, evidencia limites estruturais no processo de inclusão das crianças com deficiência. Considerando as contribuições do autor aqui em tela (Vigotski, 2018, 2022, 2024; Vygotski, 1997; Vygotsky, 1997) e os múltiplos atravessamentos que constituem sua trajetória, reafirma-se a necessidade de avançar na formulação e efetivação de políticas públicas que assegurem condições objetivas de atendimento aos estudantes bem como infraestrutura, tempo e suporte adequados aos profissionais da educação.

Nesse horizonte, torna-se imprescindível que a prática pedagógica se oriente pela valorização dos aspectos positivos dos estudantes, deslocando o foco das limitações para as possibilidades de desenvolvimento (Vigotski, 2022; Vygotski, 1997; Vygotsky, 1997). Isso implica compreender o percurso singular de Anna a partir da análise de sua história de desenvolvimento, considerando as mediações sociais, culturais e institucionais que a constituem. Essa perspectiva

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

demanda uma escola capaz de produzir condições concretas para uma atuação docente intencional e teoricamente fundamentada, comprometida com processos educativos inclusivos e com a efetiva participação de todos os estudantes.

Referências

ESPINOSA, Henrique de Brito; VENDRAMINI, Célia Regina. Migração e escolarização em uma escola pública em Florianópolis/SC. *Revista Pedagógica*, [*S. l.*], v. 18, n. 38, p. 136-150, 2016. DOI: https://doi.org/10.22196/rp.v18i38.3391. Disponível em: https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3391. Acesso em: 23 abr. 2026.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *ONU*: Número de pessoas deslocadas alcança cifra recorde de 117 milhões | As Nações Unidas no Brasil. [*S. l.*], 15 maio 2024. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/268772-onu-n%C3%BAmero-de-pessoas-deslocadas-alcan%C3%A7a-cifra-recorde-de-117-milh%C3%B5es. Acesso em: 23 abr. 2026.

PINO, Angel Sirgado. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade*, [*S. l.*], v. 21, n. 71, p. 45-78, 2000. DOI: https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000200003. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/gHy6pH3qxxynJLHgFyn4hdH/?format=html&lang=pt&ilang=pt_BR. Acesso em: 23 abr. 2026.

SCHLINDWEIN, Luciane Maria; MEDINA, María Emilia; PINHEIRO, Jackeline Claudete. Migration, Literacy and Defectology: A case study of a disabled adolescent in a Brazilian primary school. *In*: INTERNATIONAL VYGOTSKY SEMINAR, 9., 2024, Torino. *Book of Abstracts* […]. Torino: Aprille Pensa MultiMedia, 2024. p. 99-104.

SOUZA, Sauloéber Tarsio. Migrantes nordestinos e escolarização no pontal mineiro: (décadas de 1970 a 1990). *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DE EDUCAÇÃO, 7., Cuiabá, 2013. *Anais* […]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, 2013. p. 1-16. Disponível em: https://sbhe.org.br/anais-sbhe/. Acesso em: 20 abr. 2026.

VENDRAMINI, Célia Regina. A categoria migração na perspectiva do materialismo histórico e dialético. *Revista Katálysis*, [*S. l.*], v. 21, p. 239-260, 2018. DOI: https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n2p239. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592018v21n2p239. Acesso em: 20 abr. 2026.

VIGOTSKI, Liev Semiónovich. *Teoria e método em psicologia*. Tradução de Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Publicação original de 1934.

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. *Sete Aulas de L. S. Vigotski Sobre os Fundamentos da Pedologia*. Tradução de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Rio de Janeiro: E-Papers, 2018. Publicação original de 1933.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *História do desenvolvimento das funções mentais superiores*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2021. Publicação original de 1931.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Completas – Tomo Cinco*: Fundamentos de Defectologia. Cascavel: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2022.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. O coletivo como fator de desenvolvimento da criança com deficiência. *In*: RIEBER, Robert W.; ROBINSON, David K. (org.). *O essencial de Vigotski*. Tradução de Priscila Nascimento Marques. Petrópolis: Vozes, 2024. p. 331-358.

VYGODSKAIA, Guita Lvovna. Part. 2 - Through The Eyes Of Others. *Journal of Russian & East European Psychology*, [*S. l.*], v. 37, n. 3, p. 32-80, 1999.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. *Obras Escogidas - Tomo V* - Fundamentos de defectología. Tradução de Guillermo Julio Blank. Madrid: Visor, 1997.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. The History of the Development of Higher Mental Functions. *In*: *The Collected Works Of L. S. Vygotsky (Vol.4).* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1997.

SOBRE AS AUTORAS

Jackeline Claudete Pinheiro. Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Servidora técnico-administrativa em educação no Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC) da UFSC, integrante do Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP) e da Rede Interinstitucional de Pesquisadores de Desenvolvimento Humano, Educação e Educação Especial em Vigotski (REPEDE).
Contribuição de autoria: Conceituação, Investigação, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/8705457937958340

Luciane Maria Schlindwein. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora do Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação (CED/UFSC) e professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSC), Coordenadora do Grupo de Pesquisas e Estudos Vigotskiano, Arte, Infância e Formação de Professores (GECRIARP).
Contribuição de autoria: Conceituação, Investigação, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/5703573799582552

DOI: https://doi.org/10.24933/horizontes.v36i2

Maria Emilia Medina Scorza. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora assistente do Departamento de Educação Física, Tempo Livre e Ócio do Instituto Superior de Educação Física da Universidad de la República (Uruguai). Integrante do GECRIARP.
Contribuição de autoria: Conceituação, Investigação, Redação – rascunho original, Redação – revisão e edição.
Currículo Lattes: http://lattes.cnpq.br/0294224410116107

AUTODECLARAÇÃO DE PRINCÍPIOS E PROCEDIMENTOS ÉTICOS

As autoras declaram que a pesquisa foi conduzida em conformidade com os princípios de integridade ética e rigor científico. Por utilizar exclusivamente produções acadêmicas e documentos de acesso público, não houve necessidade de submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos. Declaram, ainda, o uso da ferramenta DeepL (https://www.deepl.com/), para auxiliar na tradução dos resumos. As autoras assumem integral responsabilidade pelo conteúdo, pela originalidade e pela integridade do manuscrito.

Recebido em: 30.04.2026
Aprovado em: 16.10.2026
Publicado em: 14.11.2026