

Educação Especial e Inclusiva: algumas contribuições a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Thiago Matias de Sousa Araújo

Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).
Professor substituto do Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). E-mail: thiagomatias.sa@hotmail.com.

Blenda Carine Dantas de Medeiros

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Assis-SP.
Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), processo nº 2016/09622-2. E-mail: blenda_carine@hotmail.com.

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo discutir teoricamente os avanços que foram realizados no campo do discurso e das práticas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no âmbito escolar, mas em relação à inserção social desses sujeitos. Para isso, realizaremos uma discussão que pauta tanto os fundamentos da educação especial e da educação inclusiva, apontando suas diferenças e interseções, como a legislação em torno dessa questão, destacando os avanços realizados nesse campo em termos de políticas, e utilizaremos também os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência, enquanto fundamentação teórica que nos dê subsídios para problematizar as mudanças no campo das práticas sociais e educativas. No Brasil, em meados da década de 1990, iniciou-se com maior relevância a discussão sobre a educação enquanto um meio de promoção da inclusão social no país, o que, em um processo de entrelaçamento com a ressignificação da educação especial, levou à criação de várias leis e projetos de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares e também no mercado de trabalho. Para a efetivação dessas questões na prática, é necessário considerar que uma inclusão escolar significativa deve proporcionar não só o ingresso do aluno no ambiente escolar, mas sua permanência com aproveitamento acadêmico, o que depende da atenção às peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento de cada aluno. Assim, para pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, que leve em conta as condições reais de desenvolvimento dos estudantes, devemos possibilitar a inserção de todos os sujeitos nos espaços sociais, e potencializar o desenvolvimento das crianças com necessidades educacionais especiais ou com deficiências, buscando, por caminhos alternativos, o desenvolvimento de suas qualidades culturais.

Palavras-chave: Desenvolvimento; Educação Especial; Inclusão, Psicologia.

Introdução

A Educação Especial, anterior ao paradigma da inclusão, era tradicionalmente compreendida como a modalidade de ensino paralelo, voltado ao atendimento especializado de indivíduos com deficiências, distúrbios graves de aprendizagem ou de comportamentos e altas habilidades (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007). O melhor exemplo brasileiro de Educação Especial nesses moldes tem sido o Colégio Nacional para Surdos-Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), criado em meados do século XIX, sendo o primeiro, nessa modalidade, da América. Esse modelo de educação, no entanto, se configurava enquanto segregacionista e excludente, seja em razão do seu acesso estar voltado aos filhos e filhas das famílias abastadas, seja em razão da separação física de sua clientela às demais crianças, impactando os processos de socialização e convivência.



O processo de construção do entendimento da educação enquanto um direito para todos foi lento e gradual, marcado por reivindicações de movimentos sociais e mobilização popular necessárias para construção de uma correlação de forças necessária à mudança de paradigmas. No Brasil, as bases para essas alterações começaram a ser implementadas mediante pressão da sociedade civil, a partir da década de 1980, impulsionados pela resolução da Assembleia Geral da ONU, que declarou 1981 como o "Ano Internacional das Pessoas Deficientes" (CARVALHO; MARTINS, 2011).

A Educação inclusiva, que passou a ser reconhecida como política prioritária na maioria dos países a partir dos anos 1990, foi discutida e defendida em conferências mundiais como Conferência Mundial de Educação Especial, que aconteceu em Salamanca, em 1994. Na resolução que derivou desta conferência, denominada Declaração de Salamanca, reconheceu-se que todos os alunos, independente das condições socioeconômicas, raciais, culturais e de desenvolvimento, devem ser acolhidos nas escolas regulares, as quais devem se adaptar para atender às suas necessidades, por se constituírem como os meios mais capazes para combater atitudes discriminatórias e para remoção de barreiras para aprendizagem.

Destas conferências, reverberaram orientações dos organismos internacionais que visavam erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino. Assim, em meados da década de 1990, iniciou-se com maior relevância a discussão sobre a educação enquanto um meio de promoção da inclusão social no país. Em um processo de ressignificação da educação especial, foram concebidas várias leis e projetos de inclusão de pessoas com deficiência nos espaços escolares e também no mercado de trabalho.

Diante deste cenário, o presente trabalho se propõe a discutir teoricamente os avanços que foram realizados no campo do discurso e das práticas com vistas à inclusão de pessoas com deficiência, não apenas no âmbito escolar, mas em relação à inserção social desses sujeitos. Para isso, utilizaremos como base a legislação em torno dessa questão, destacando os avanços realizados nesse campo em termos de políticas, bem como os estudos de Vygotsky acerca do desenvolvimento de pessoas com deficiência, enquanto fundamentação teórica que nos dê subsídios para mudanças no campo das práticas sociais e educativas.

Educação Especial e Inclusão: avanços políticos e educacionais

O advento do século XXI traz consigo o aprofundamento da discussão sobre a educação enquanto um meio de promoção da inclusão social, consubstanciada, por exemplo, nas Diretrizes

Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação, de 2001. Este documento, enraizado no paradigma da inclusão, afirma, por exemplo, que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se quanto ao “atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2001).

O mesmo marco normativo considera ainda que o atendimento escolar dos alunos com deficiência tem início na Educação Infantil, “assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado”.

Mais recentemente, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) estabeleceu, dentre suas metas, a seguinte:

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Neste caso, o entrave para a inclusão é a palavra “preferencialmente”, que, segundo especialistas, abre espaço para que as crianças com deficiência permaneçam matriculadas apenas em escolas especiais.

É importante ressaltar que a inclusão escolar, para ser significativa, precisa proporcionar o ingresso e permanência do aluno na escola com aproveitamento acadêmico, o que depende da atenção a suas peculiaridades de aprendizagem e desenvolvimento. Com isso, temos que estar atentos a três aspectos inter-relacionados na inclusão escolar (GLAT; PLETSCHE; FONTES, 2007), quais sejam: 1. Presença do aluno na escola, 2. Participação efetiva nas atividades escolares, 3. Construção de conhecimentos.

Segundo as autoras, a presença do aluno na escola diz respeito à sua inserção em espaços públicos, em que possam socializar e aprender; a participação efetiva nas atividades escolares está sujeito às condições de acessibilidade e adaptações curriculares necessárias a cada sujeito; de modo que a atenção a essas questões possibilitarão a construção de conhecimentos, que é a função primordial da escola.

Nesse processo, a educação especial poderá estabelecer saberes teóricos e práticos, metodologias e recursos imprescindíveis para promoção do ensino-aprendizagem de alunos com

deficiências e para atender à diversidade de educandos da escola. Glat, Pletsch e Fontes (2007) defendem, pois, que a educação especial e a inclusiva têm princípios complementares, de modo que a educação inclusiva, enquanto política educacional, deve levar à reorganização da estrutura e cultura escolar para oferecer ensino de qualidade a todos os educandos, inclusive aqueles que apresentem Necessidades Educacionais Especiais (NEE).

Vale ressaltar que o conceito de necessidade educacional especial não se refere a uma característica intrínseca ao aluno ou a um sintoma, pois abarca os conteúdos e a proposta educativa com a qual o estudante se depara na escola. Ao ser considerada como resultado da interação do aluno com o contexto escolar em que a aprendizagem se dá, Glat, Pletsch e Fontes (2007) exemplificam essa forma de pensar a NEE da seguinte maneira: dois alunos que apresentem o mesmo tipo e grau de deficiência podem necessitar de diferentes adaptações de recursos didáticos e metodológicos em determinado contexto de aprendizagem; e igualmente, um aluno sem deficiências pode, sob determinadas circunstâncias, apresentar dificuldades para aprendizagem escolar formal, de modo que demande apoio especializado.

Dessa forma, se faz necessário, além dos avanços no campo legal e de diretrizes políticas, a reorganização da estrutura escolar, que engloba também um trabalho de conscientização para o trabalho com alunos com NEE em turmas regulares, por meio de formação profissional, dos professores e dos demais agentes educacionais.

Como referencial teórico que dê conta do processo de formação e conscientização dos professores, com devido suporte teórico e metodológico para ação profissional qualificada junto a crianças com deficiências¹ e crianças com necessidades educacionais especiais, selecionamos os estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre o desenvolvimento de pessoas com deficiência.

Psicologia Histórico-Cultural e o desenvolvimento de pessoas com deficiência

Marcado pelo seu tempo histórico, Vygotsky organiza seus estudos nessa área enquanto Fundamentos de Defectologia. Os termos defectologia e criança anormal, por ele utilizados, correspondem ao que hoje denominamos deficiência e educação especial, para o primeiro termo, e criança com deficiência, quanto ao segundo termo. Apesar dos termos não serem mais utilizados atualmente, em sua teoria ele apresenta ideias e conceitos bastante inovadores e relevantes para se pensar uma prática pedagógica mais eficiente no cumprimento dos princípios da educação inclusiva.

¹ Deficiência se reporta às condições orgânicas do indivíduo, podendo resultar em NEE, mas não obrigatoriamente.

Ao considerar as crianças com diferentes tipos de incapacidade e deficiência, Vygotsky rejeitava caracterizações descritivas e quantitativas, de modo a capturar a organização peculiar das funções e condutas, a partir de um enfoque qualitativo, jamais atribuindo valor de falha, falta ou ausência em decorrência da deficiência (GÓES, 2002). Também pensava sua teoria psicológica atrelada ao interesse em compreender os processos educativos e atuar para seu aprimoramento, investigando as necessidades e possibilidades implicadas no desenvolvimento e educação desses sujeitos.

São contribuições importantes para se pensar uma educação verdadeiramente inclusiva, que considere as reais condições de desenvolvimento das crianças com deficiência, possibilitando a elas a inserção nos espaços sociais e o desenvolvimento, por caminhos alternativos, das mesmas qualidades culturais desenvolvidas pelas demais crianças.

O olhar tradicional sobre a deficiência parte da ideia de que ela significa uma falha, caracterizada pelo ângulo da perda de alguma função. Vygotsky substitui essa compreensão por outra que incorpora a dinâmica do desenvolvimento da criança enquanto complexa e dialética. Em suas palavras (VYGOTSKY, 1995, p. 42):

El defecto, al provocar una desviación del tipo biológico humano estable, al producir el deterioro de algunas funciones, el fallo o la alteración de órganos —y con ello la reestructuración más o menos esencial de todo el desarrollo sobre unas bases nuevas, de acuerdo a un tipo nuevo—, vulnera, naturalmente, el curso normal de arraigo del niño en la cultura. No debe olvidarse que la cultura está adaptada para un ser humano normal, típico, está acomodada a su constitución y que por tanto el desarrollo atípico, condicionado por el defecto, no puede arraigarse directa e inmediatamente en la cultura, como en el niño normal.

Cabe aqui destacar que, para Vygotsky (2011), o “defeito”, ou a deficiência, não se referia à perda de uma função ou a “menos”, como na perspectiva tradicional, mas levava ao desencadeamento de um processo na dinâmica do desenvolvimento da criança, exercendo uma dupla influência: primeiro, atuando “diretamente como tal”, produz obstáculos na adaptação da criança; porém, justamente por romper o equilíbrio normal ao exercer sua primeira função, a deficiência serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos e que superpõem funções para compensá-la, conduzindo todo o sistema a uma nova ordem.

Assim, destaca as noções de caminhos alternativos e recursos especiais possíveis à medida que o desenvolvimento implica enraizamento na cultura. Aqui, traremos algumas características do

processo de formação do sujeito para facilitar a compreensão do uso dos caminhos alternativos pela educação especial.

Os processos humanos têm gênese nas relações sociais e devem ser compreendidos em seu caráter histórico cultural - a compreensão da realidade e os modos de agir são mediados pelo outro, por signos e instrumentos, por meio da internalização e reconstrução das experiências vividas no plano intersubjetivo, o que configuraria o plano social do desenvolvimento (VYGOTSKY, 2011). Assim, o desenvolvimento se dá pelo processo de internalização dos modos culturais de pensar e agir, que se inicia nas relações sociais à medida que o outro compartilha com a criança seus sistemas de pensamento e ação. O aprendizado suscita e impulsiona o desenvolvimento (FONTANA; CRUZ, 1997). Desse modo, o desenvolvimento das funções superiores, que se configura enquanto um dos objetivos da educação, só se faz possível pelo “domínio dos meios externos da cultura e aperfeiçoamento interno das próprias funções psicológicas” (VYGOTSKY, 2011).

Sob essa perspectiva, cabe destacar ainda que o bom ensino deve incidir na zona de desenvolvimento proximal ou potencial, conceito por ele definido enquanto (Vygotsky, 1987, p.211; 1998b, p.202, apud CHAIKLIN, 2011, p. 660):

A distância entre o nível de desenvolvimento atual determinado pela resolução independente de problemas e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação ou em colaboração com parceiros mais capazes.

Assim, ante a complexidade do desenvolvimento psicológico superior, quando não conseguimos dar conta de uma situação por meio de uma ação direta, o raciocínio nos auxilia a planejar nosso próprio comportamento. Como esse, Vygotsky (2011) nos apresenta a fala egocêntrica enquanto uma importante função do discurso interior, que se intensifica quando surgem dificuldades para criança.

O meio social, desde o início, oferece à criança uma série de caminhos indiretos, preenchendo a atividade com operações para sua resolução. Essa “estrutura das formas complexas de comportamento da criança”, que são os caminhos indiretos historicamente adquiridos pela humanidade no desenvolvimento cultural, é utilizada como suporte quando não se faz possível realizar a operação psicológica pelo caminho direto e natural (VYGOTSKY, 2011). E é essa estrutura deve ser aproveitada na educação especial.

Góes (2002) nos mostra que a importância da compensação, que é um processo presente em qualquer ser humano, no desenvolvimento de indivíduos com deficiência. Apresentado as compensações sociopsicológicas enquanto análogas às orgânicas, nas quais um órgão substitui outro ou realiza suas funções, a autora nos possibilita compreender as possibilidades compensatórias para desenvolvimento dos sujeitos se concretizarem na dependência das relações com outros, de suas vivências relacionadas às formas de cuidado e educação recebidas, e de suas experiências em diferentes espaços da cultura, o que é central na formação da criança com deficiência.

A insuficiência orgânica se torna histórica à medida que a vida social abre possibilidades ilimitadas de desenvolvimento cultural, com a criação de formas singulares que levam ao movimento das forças compensatórias e exploração de caminhos alternativos de desenvolvimento.

Para Vygotsky (2011), onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural, principal esfera em que é possível compensar a deficiência e sobre a qual o processo educativo deve centrar a atenção. O autor pontua ainda que a mesma técnica de caminhos alternativos existentes em relação ao desenvolvimento dos meios externos do comportamento cultural, devem ser criadas para o desenvolvimento cultural dos meios internos do comportamento, como atenção voluntária e pensamento abstrato, por exemplo.

Sabendo, pois, que o desenvolvimento ocorre dialeticamente no plano orgânico e no plano cultural, e que a escola é o espaço instituído para potencializar o desenvolvimento a partir da sistematização dos conhecimentos culturais, se faz necessário pensar uma teoria da educação que contemple o desenvolvimento cultural da criança. Apesar de todo aparato da cultura humana estar adaptado à organização psicofisiológica normal da pessoa, surgindo, pois, uma ilusão de “convergência” ou “passagem natural das formas naturais às culturais”, a educação pode criar técnicas artificiais e culturais, sistemas especiais de signos e símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança com deficiência; podemos citar, como exemplo para crianças cegas, a substituição da escrita e leitura visual pela tátil (VYGOTSKY, 2011).

Como afirma Góes (2002, p. 100-101):

Na linha desses argumentos, a educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode ser assim resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudicadas são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior

está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa.

Podemos dizer, portanto, que a criação de caminhos indiretos, a partir das formas culturais de comportamento, possibilita à educação, por exemplo, ensinar o surdo a compreender a língua falada pela leitura dos lábios do falante, substituindo sons por imagens visuais, movimento da boca; e a falar utilizando o tato e imitação de sinais, com fala e escrita realizadas por outro sistema de signos (VYGOTSKY, 2011).

Sob essa perspectiva, a educação especial deve promover experiências que, por caminhos diferentes, invistam nas mesmas metas educativas gerais, visando à inserção social da pessoa em diferentes espaços de atividades do cotidiano. Vygotsky se opõe, portanto, ao direcionamento do ensino para funções elementares, ou à “cultura sensorial”, prática ainda presente quando se pensa a educação especial nos espaços escolares, pois limitam o problema de aprendizagem à base orgânica e, conseqüentemente, não estimulam as compensações sociopsicológicas (GÓES, 2002).

As possibilidades de desenvolvimento psíquico das pessoas com deficiência apontadas por Vygotsky, que ultrapassam a simples assimilação de conhecimentos e hábitos no processo de ensino, desempenhou um papel decisivo na reorganização da pedagogia especial.

Vygotsky alerta a necessidade de se educar, antes de tudo, a criança, considerada em sua complexidade e enquanto ser histórico, socialmente constituído. Ele critica a priorização do déficit ao invés da pessoa como um todo, possibilitando-nos afirmar, ante sua produção teórica acerca do desenvolvimento cultural e dos caminhos compensatórios que o sujeito cria para se adaptar às circunstâncias, que o uso de diagnósticos com fins classificatórios negligencia os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança (GÓES, 2002).

As ações sociais propiciadoras de desenvolvimento, por sua vez, devem ser orientadas para compensação e plasticidade dos processos sociopsicológicos, assumindo-se uma perspectiva de educação prospectiva, ou seja, que considere a zona de desenvolvimento potencial dos sujeitos enquanto referencial, privilegiando as potencialidades da criança e mantendo, para as crianças com deficiências ou com NEE, as mesmas metas educacionais estabelecidas para as demais crianças.

Nessa perspectiva de educação, ao trabalhar com crianças com deficiência mental, por exemplo, o educador deve investir na compensação para libertar a criança das pressões perceptuais concretas, desafiando seu nível de capacidade e atuando de modo que possa conduzi-la ao

pensamento de alta generalidade, característico do desenvolvimento das funções psicológicas superiores (GÓES, 2002).

Se o educador estiver trabalhando com crianças cegas, por sua vez, ele pode, além de ensinar a ler com as mãos, que é apenas uma parcela das iniciativas sociais, buscar caminhos alternativos por meio de experiências que se apoiem na cooperação de pessoas videntes, promovendo pela educação vivências significativas da linguagem para que a criança experiencie o mundo visível com ajuda da fala, posto que somente quando a linguagem corresponde a algo vivenciado é que se atribui significado, ocorrendo aí a verdadeira compensação. Nesse processo, a linguagem propicia a formação de conceitos, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento generalizante e para a construção de funções psicológicas superiores (GÓES, 2002).

Considerações finais

Trazendo uma perspectiva de educação prospectiva e pautada pelo desenvolvimento cultural, Vygotsky foi considerado um idealista em seu tempo, tendo suas obras proibidas de circular em grande parte devido suas concepções acerca da educação de crianças com deficiência. No entanto, já se tem a compreensão da relevância de sua teoria nesse campo de atuação e também das possibilidades reais de concretizá-la.

O melhor exemplo para ratificar a possibilidade concreta de fundamentação da educação especial pelos fundamentos desenvolvidos por Vygotsky e seus colaboradores é o trabalho desenvolvido pelo Instituto de Defectologia de Moscou, documentado pela BBC de Londres em 1963, sob título “As Borboletas de Zagorsk” (BBC TV, 1992). Trata-se de um documentário acerca do trabalho desenvolvido em uma entidade científica que realizava pesquisas em todas as áreas de deficiência e, ao mesmo tempo, desenvolvia métodos de ensino especiais para a educação de deficientes, cujos instrumentos eram adaptados no sentido de preparar as crianças para se comunicar entre si e socialmente.

O processo de avaliação nessa instituição era realizado por uma equipe multiprofissional, cujos objetivos estavam voltados a descobrir formas de superar as deficiências e não apenas identifica-las. Desde a avaliação, o processo de ensino já se fazia presente: enquanto realizavam os testes, os orientadores mediavam a aprendizagem do aluno, corrigindo os erros, oferecendo dicas, mediando e informando como o aluno poderia resolver o problema sem dar a resposta pronta. O Instituto empregava os métodos de ensino de Vygotsky com ênfase na zona do desenvolvimento potencial (FREITAS; RIBEIRO, 2007). Assim, acreditavam que as “crianças com deficiência

devem ter todos os sentidos remanescentes permanentemente estimulados de modo a compreender o mundo”, conforme documentário (BBC TV, 1992).

Referências

- BBC TV. **As borboletas de Zagorski**. (Documentário). Série Os Transformadores. Direção: Ann Paul. Produção de Michael Dean. Londres. 1992.
- BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Ministério da Educação: SEESP, 2001.
- _____. **Lei 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. 2014.
- CARVALHO, Saulo R; MARTINS, Lígia M. A sociedade capitalista e a inclusão/exclusão. In Marilda G.D. Facci, Marisa M. Meira, Silvana Tuleski (org.). **A exclusão dos "includidos"**. Uma crítica à patologização e medicalização dos processos educativos. 1 ed. Maringá: UEM, 2011.
- CHAIKLIN, Seth. A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 16, n. 4, p. 659-675, Dec. 2011.
- DECLARAÇÃO de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática em Educação Especial. Salamanca: S.I., 1994.
- FONTANA, Roseli; CRUZ, Nazaré. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual 1997.
- FREITAS, Josefa Fátima de Sena; RIBEIRO, Nerli Nonato. Princípios educacionais de Vigotski e as Borboletas de Zagorski. **Anais do IV Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial**, Londrina, 2007.
- GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia D.; FONTES, Rejane S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Educação, Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007.
- GÓES, Maria Cecília R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In Marta K. Oliveira, Teresa C. Rego, Denise T R Souza (org). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 95-114, 2002.
- VYGOTSKY, Lev S. A Defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa, São Paulo**, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez, 2011.
- VYGOTSKY, Lev S. História del desarrollo de las funciones psicológicas superiores. **Obras Escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.