

EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA A PARTIR DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VIGOTSKY

Jaqueline Zanotti Dalmonech

Andressa Santos Rebelo

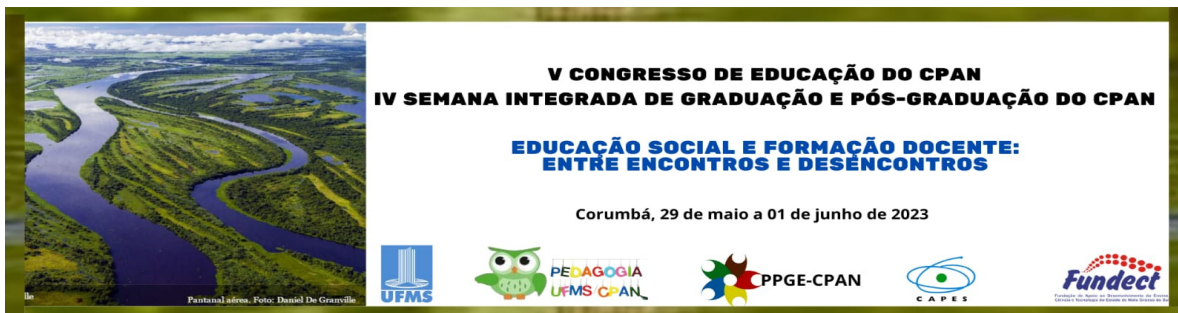
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Resumo: Este artigo tem por objetivo discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky para a Educação Especial. Os procedimentos metodológicos consistiram em consulta e análise de documentos, revisão bibliográfica em dissertações, teses, artigos científicos e livros disponíveis em arquivos de mídia digital. Em termos de resultados, vimos que a Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky trata-se de uma teoria dialógica e em constante movimento. A literatura aponta que a introdução da pessoa com deficiência em um ambiente heterogêneo contribui para o seu desenvolvimento, sendo que a interação com o meio sociocultural pode trazer consideráveis avanços sociais e cognitivos. A partir da teoria de Vigotsky, entendemos ser necessário compreender a inclusão escolar como um processo que deve disponibilizar os meios para que todas as pessoas possam aprender e produzir os conhecimentos científicos. Para tanto, torna-se necessário o conhecimento prévio das inúmeras possibilidades de desenvolvimento do estudante pelo professor. Faz-se necessário repensar o significado da ação docente, visto que, quanto mais a formação e a concepção de aprendizagem do professor se aproximar dessas premissas, mais profícuo será o seu trabalho, alavancando o desenvolvimento de todas as pessoas.

Palavras-chave: Teoria Histórico-Cultural; Vigotsky; Educação Especial.

Introdução

Fundador da Teoria Histórico-Cultural (THC), Lev Semionovich Vigotsky continua ainda hoje, após cerca de quase nove décadas de sua morte, sendo reconhecido pela sua ampla contribuição sobre o desenvolvimento humano. Os pensamentos de Vigotsky permanecem contemporâneos na área da Educação, gerando interesse dos profissionais ao redor do mundo. No Brasil, apenas após a tradução do livro “A formação social da mente”, em 1984, que o pensamento vigotskyano começou a ser conhecido e difundido; infelizmente, com algumas distorções do seu pensamento e com cortes das ideias marxistas (BAQUERO, 1998; DUARTE, 2001; PRESTES, 2010).



Diversas pesquisas vêm sendo desenvolvidas na área da Educação Especial, considerando as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky. Diante disso, este artigo tem por objetivo discutir as contribuições da Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky para a Educação Especial. Os procedimentos metodológicos consistiram em consulta e análise de documentos, revisão bibliográfica em dissertações, teses, artigos científicos e livros disponíveis em arquivos de mídia digital.

A seguir apresentamos algumas contribuições da teoria de Vigotsky para a Educação, posteriormente as relações de Vigotsky e a Educação Especial e, por fim, discutimos a teoria histórico-cultural de Vigotsky e as políticas de Educação Especial e inclusão escolar.

Contribuições da teoria de Vigotsky para a educação

Vigotsky entendia que o desenvolvimento humano de crianças com ou sem deficiência dependia dos processos culturais vivenciados na escola. Sendo assim, buscou com seu trabalho científico estudar os processos educativos e os dispositivos escolares, introduzindo a adaptação efetiva e o desenvolvimento cultural da criança na teoria da educação (VIGOTSKY, 1995, p. 305).

De acordo com Rego (2008, p. 32), “[...] as concepções de Marx e Engels sobre a sociedade, o trabalho humano, o uso dos instrumentos, e a interação dialética entre o homem e a natureza serviram como fundamento principal às suas teses sobre o desenvolvimento humano”, promovendo uma mútua relação entre a cultura e o sujeito. Nessa perspectiva, o homem produz a cultura, da mesma forma que, a cultura produz o homem, aprimorando assim o conceito de dialética do desenvolvimento cultural.

A internalização e apropriação da cultura a qual que fazemos parte ocorre por intermédio das relações estabelecidas com outras pessoas e com o ambiente, sendo explicadas de acordo com sua história. O contexto social no qual estamos inseridos tem função fundamental no desenvolvimento psicológico dos seres humanos. Essa relação acontece a partir de onde vivemos e somos educados, pois Baquero (1998, p. 76) salienta que “[...] processos de desenvolvimento consistem na apropriação de objetos, saberes, normas e instrumentos culturais em contextos de atividade conjunta socialmente definidos”.



As pessoas utilizam instrumentos próprios da cultura onde estão inseridos e a linguagem tem lugar de visibilidade, pois serve como elo de ligação entre a pessoa e o ambiente social. O processo de desenvolvimento cognitivo se constitui por meio da internalização de instrumentos que direcionam à aquisição de conhecimentos mais elaborados (MARQUES, 2007).

Para Paes (2020, p. 10), Vigotsky relata que as ferramentas e os signos têm muita relação com a atividade humana e atuam na mediação entre o meio e o sujeito histórico cultural. O homem constrói e utiliza tais ferramentas com o objetivo de alcançar metas imediatas e futuras. Os signos são símbolos que geram significados e representam os objetos e ferramentas utilizadas, suscitando influência na sua conduta, cognição e ações humanas. De acordo com Vigotsky (2009, p. 91):

[...] a função da ferramenta não é outra coisa que servir de condutor da influência humana no objeto da atividade; se acha externamente orientado e deve acarretar em trocas com os objetos. É um meio através do qual a atividade humana externa aspira um domínio e triunfo sobre a natureza. Por outro lado, o signo não troca absolutamente nada com o objeto de uma operação psicológica. Assim, se trata de um meio de atividade interna que aspira dominar-se a si mesmo; o signo, por conseguinte, está internamente orientado.

Dessa forma, “[...] essa capacidade de lidar com representações que substituem o próprio real é que possibilita ao homem libertar-se do tempo presentes, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções” (OLIVEIRA, 1995, p. 35).

Segundo Paes (2020, p. 2), para Vigotsky, o homem nasce com uma estrutura biológica, porém as funções psicológicas superiores apenas se desenvolvem através do social. Essa formação se dá na medida em que o sujeito é inserido no meio cultural/social, ou seja, as características específicas humanas, tais como o raciocínio, a fala, dentre outras, provavelmente não se desenvolveriam em uma criança que não tivesse contato com outros seres humanos. Segundo Baquero (1998, p. 26), “[...] os Processos Psicológicos Superiores se originam na vida social, quer dizer, na participação do sujeito em atividades compartilhadas com os outros”.

Wurfel (2015, p. 21) descreve que, de acordo com Vigotsky, as Funções Psicológicas Superiores estão profundamente conectadas ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), ou seja, distância entre a capacidade de resolver um problema sozinho e a capacidade



de resolver o mesmo problema com a ajuda de alguém mais experiente. Ou seja, a aprendizagem promove o desenvolvimento, e este é um processo que acontece de fora para dentro.

Educadores podem se valer da ZDP para entender o desenvolvimento intelectual da criança, pois a cada aprendizado novo o desenvolvimento real do sujeito se altera, constatando que o desenvolvimento acontece de forma espiralada. Ao considerar esses aspectos, é possível perceber a dinâmica presente no aprendizado da criança, da mesma forma que o seu potencial (COSTAS, 2012, p. 15). O desenvolvimento da criança se dá através da aprendizagem gerada por intermédio da ZDP. Quando a criança tem contato com algo novo, ela primeiro aprende, depois internaliza e então se desenvolve. Tudo isso ocorre em um processo dinâmico que segue em constante construção.

A escola provavelmente é o primeiro espaço lembrado ao se falar em aprendizagem, no entanto, de acordo com a Teoria Histórico Cultural (THC), a aprendizagem tem seu início a partir do nascimento, ou seja, muito antes da frequência à escola. Em conformidade com essas considerações, para Núñez (2009, p. 33), o “[...] fator determinante na evolução do pensamento verbal nas crianças é a formação de conceito”, conceito esse que pode ser espontâneo ou científico.

Os conceitos espontâneos, resultam de aprendizagens assimiladas no cotidiano, de diversas formas, inclusive ao imitar comportamentos de pessoas próximas inconscientemente. De acordo com Paes (2020, p. 69) “[...] os conceitos espontâneos seriam aqueles desenvolvidos sem a necessidade de abstração, de forma espontânea e que acontecem na vivência cotidiana da criança sem a existência de um processo dirigido de ensino”, enquanto que os conceitos científicos se referem ao muito mais ao currículo sistematizado e trabalhado nas escolas.

Vigotsky e a educação especial

Vigotsky em seu trabalho sobre Defectologia defendeu a ideia de que as crianças com deficiência também se desenvolvem conforme as relações estabelecidas com o meio social que participa, ou seja, idêntico ao formato de desenvolvimento de crianças sem deficiência. “Vigotsky afirma que a aprendizagem com crianças com deficiência deveria ser baseada em suas características qualitativas, suas habilidades” (WÜRFEL, 2015, p. 26). Analisar crianças com deficiências apenas de acordo com suas características quantitativas, leva a quantificar



somente o que consegue ou não realizar. Essa perspectiva não oportuniza as potencialidades que poderiam ser desenvolvidas caso fossem adequadamente incentivados pelo meio cultural, pelas trocas sociais, e através de professores e de colegas mais experientes.

As crianças com deficiência não estariam aquém das crianças sem deficiência no que se refere ao desenvolvimento conforme a THC, sendo que elas apenas possuem um desenvolvimento diverso. Para as crianças com deficiência o desenvolvimento biológico e cultural dá-se em situações e mesmo em espaços de tempo diferentes (WÜRFEL, 2015, p. 28).

Silva Junior (2013, p. 66) sugerem que o professor seria capaz de realizar ações pedagógicas mais produtivas junto ao aluno quando conseguem identificar a sua deficiência e conhecer os aspectos psicológicos envolvidos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem. Com esse pensamento a prática educativa não deveria ser apoiada no que a criança não consegue desenvolver em consequência da deficiência, mas a partir do que a criança já realiza e do que ela pode alcançar mediante intervenção do professor.

As interações em grupo representam um benefício relevante para os processos de desenvolvimento, pois cada criança dispõe de um nível de desenvolvimento único, portanto, as funções psicológicas superiores tendem a se desenvolver melhor com a interação entre as pessoas; ou seja, a coletividade passa a ser um fator de acentuada relevância nos estudos de Vigotsky sobre o desenvolvimento das crianças (TONINI; COSTAS, 2008).

As interações em sala de aula têm grande valia para o desenvolvimento e aprendizagem. Quase nada evoluiria no âmbito qualitativo, se todos os estudantes de uma sala de aula se encontrassem na mesma zona de desenvolvimento. Por isso, a heterogeneidade precisa receber atenção especial, pois preza pelas diferentes ZDP e a colaboração entre os estudantes.

Conforme Vigotsky, a deficiência se divide em sintomas primários e secundários. Os primários estariam ligados aos aspectos relativos à deficiência em si, ou seja, biológicos. Já os secundários estariam relacionados com a cultura. Assim, o insucesso no desenvolvimento da criança com deficiência certamente ocorrerá se os professores considerarem apenas as limitações determinadas pela deficiência primária (VIGOTSKY, 1995 *apud* WÜRFEL, 2015, p. 28).

Em contraponto, os sintomas secundários da deficiência ocorrem muitas vezes por circunstâncias do desenvolvimento cultural incompleto, devido à exclusão dos ambientes



sociais, isolamento social ou até mesmo quando a intervenção pedagógica é equivocada ou tardia (TONINI; COSTAS, 2008). Esse acontecimento pode surgir devido a medo ou até mesmo vergonha por parte da família de expor seu familiar na escola ou outros ambientes por causa de uma deficiência. Diversas vezes essa falta de interação social pode ser mais nociva do que os próprios impedimentos gerados pela deficiência primária.

Segundo Wurfel (2015, p. 28), baseado em Vigotsky, para que haja uma plena formação das funções psicológicas superiores, é relevante o papel da coletividade, pois crianças que possuam ou não algum tipo de deficiência se desenvolvem, a diferença está na forma em que isso acontece.

A “complicação secundária do atraso mental é sempre, e em primeiro lugar, o primitivismo como insuficiência geral do desenvolvimento cultural a causa do insuficiente desenvolvimento orgânico do cérebro” e, em segundo, “certa falta de desenvolvimento da vontade, um atraso na etapa infantil do domínio de si mesmo e dos processos da própria conduta”. Finalmente, em terceiro e último lugar “a complicação fundamental do atraso mental resulta em um insuficiente desenvolvimento geral de toda a personalidade da criança” (VIGOTSKY, 1995, p. 154).

Teoria Histórico-Cultural de Vigotsky e as políticas de Educação Especial e inclusão escolar

Muito tem se discutido em torno da Educação Especial, e a partir da década de 1990 se intensificou esse debate com a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos, sustentando que para reduzir as desigualdades sociais, todas as pessoas, sejam elas crianças, jovens ou adultos necessitam de uma educação básica de qualidade e universalizada (UNESCO, 1990). Acrescenta-se a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação (LDBEN) 9.394/96 (BRASIL, 1996) que instituiu, por meio da nova redação dada pela Lei nº 12.796/2013 que é dever do Estado o:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 2013).



Em seu artigo 59, inciso I, estabelece que serão assegurados “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 2013). Desde 2003, as escolas de ensino comum/regular ampliaram o atendimento dos estudantes com deficiência, o que até então ficava a cargo sobretudo, das escolas especiais. Há uma alteração nesse quadro. Anteriormente, as crianças com deficiência deveriam se adequar ao sistema educacional. A partir da política de inclusão, a escola deve ser adaptada às necessidades dos estudantes (TONINI *et al.*, 2006).

No Brasil, as políticas de Educação Especial e inclusão escolar estão pautadas na Declaração de Salamanca (1994) que é apontada como um marco mundial para os alunos com “necessidades educacionais especiais”. Entretanto, diferentemente dos discursos políticos internacionais (dos organismos multilaterais), em nosso país a inclusão remete unicamente à Educação Especial, na maioria das vezes (MICHELS; GARCIA, 2014). O documento Política de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) limita o público-alvo da inclusão educacional no Brasil aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, Na Declaração de Salamanca (1994, p. 3) esse público é mais abrangente, pois indica que:

[...] as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados (UNESCO, 1994, p. 3).

Para Vigotsky, os seres humanos são seres interativos, socializam e isso é o que nos distingue dos outros seres, sendo que por meio dessa interação os sujeitos vão se desenvolvendo (COSTAS; FERREIRA, 2011). Possibilidades de inclusão escolar podem ser efetivas ao ser ofertado ao estudante as condições favoráveis para o seu desenvolvimento e principalmente para a aprendizagem. Essas condições referem-se à acessibilidade do conteúdo e avaliações, da infraestrutura adequada e diferentes estratégias de participação. Não é suficiente apenas garantir a matrícula a esses estudantes, é necessário prover essas condições para a efetividade do processo de ensino e aprendizagem.



Na perspectiva da THC, o processo de inclusão escolar deve prezar por um real desenvolvimento social, cognitivo e a socialização dos estudantes com necessidades educativas especiais, não se restringindo apenas à convivência com os demais estudantes e professores (BARBOSA; SOUZA, 2010). Presume-se uma profunda transformação da escola, com a ascensão da Educação Especial, sendo que criar escolas inclusivas deve ser uma tarefa permanente e interminável, quando se busca o desenvolvimento natural em sociedades abertas e não segregadoras (COLL; MARCHESI; PALLACIOS, 2004).

Em um esforço de salvaguardar escolas inclusivas, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) objetiva:

Assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir acesso ao ensino regular, com participação, continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p. 14).

Entretanto, para Michels e Garcia (2014, p. 4), no Brasil as políticas educacionais inclusivas, são intensamente associadas ao aumento do número de matrículas de estudantes e aos programas de distribuição de renda. O caráter quantitativo é que aparenta importar e não o qualitativo e pouco se fala sobre a apreensão do conhecimento/currículo por esses alunos. Há uma preocupação em incorporar o sujeito à sociedade, que antes ficava à sua margem, sem que ações sejam realizadas para possibilitar o seu desenvolvimento na escola ou no mundo do trabalho.

O acesso ao mundo letrado gera novas necessidades que estão condicionadas ao consumo de mercadorias, ao aumento da produtividade, dentre outros fatores, a educação ergueu-se como alavanca para a solução dos problemas sociais, além de colocar-se como requisito para o ingresso ao mundo globalizado e meio de incorporação dos novos códigos da modernidade (WILHELM; NOGUEIRA, 2012, p. 253).



Desde a década de 1970, visando o investimento em mão de obra para o crescimento do país, a teoria do capital humano fundamentou políticas educacionais, para a inserção dessas pessoas no mundo do trabalho. Naquele momento foi forte a influência do modo de organização econômica na concepção da Educação Especial como política de Estado para a implementação de serviços especializados, norteando-se nessas concepções (ARRUDA; KASSAR; SANTOS, 2006; KASSAR, 2011). Por meio da educação, se entendia ser possível resolver os problemas sociais, sem necessariamente alterar as bases que sustentam a organização econômica da sociedade, ou seja, mantendo as desigualdades sociais e as diferentes formas de exploração, inclusive das capacidades laborativas das pessoas com deficiência.

Sem desconsiderar os inúmeros avanços propiciados pela política de inclusão escolar, os princípios de educação inclusiva, assim como a teoria do capital humano, fazem parte de uma concepção de educação como “redentora” dos problemas sociais (JANNUZZI, 2004). Críticas como essa são importantes para compreender os limites e possibilidades das políticas de inclusão escolar, uma vez que para a sua concretização é imprescindível a implementação de políticas intersetoriais.

Considerações finais

A THC de Vigotsky trata-se de uma teoria dialógica e em constante movimento. A convivência com o meio sociocultural pode trazer consideráveis avanços sociais e cognitivos para as pessoas com deficiência, dado que o ser humano aprendeu a se comunicar pela necessidade de interação, produzindo instrumentos e signos em seu desenvolvimento cognitivo. Constatamos que a linguagem acrescenta sentido e significado ao pensamento e é produzida por essa necessidade de interação entre as pessoas. A introdução da criança com deficiência em um ambiente heterogêneo que amplie suas características qualitativas contribui para o seu desenvolvimento.

Considerando a teoria de Vigotsky, ao avaliar a inclusão educacional, devemos nos preocupar em disponibilizar os meios para que os alunos possam aprender e produzir os conhecimentos científicos, independentemente de sua condição cognitiva, física, linguística e/ou ainda por sua origem étnica ou social.



É preciso apostar na mediação, com o intuito de despertar no indivíduo para a busca do desenvolvimento e autonomia, colocando abaixo todos os determinismos no âmbito do desenvolvimento humano. De acordo com o conceito de desenvolvimento potencial de Vigotsky, a mediação do professor é de extrema importância no processo educativo.

A privação cultural, muitas vezes, decorre da falta de acesso a experiências culturais diversificadas que servem de base para o desenvolvimento pessoal. Dessa forma, a escola se torna um local de mediação do conhecimento exterior com o estudante, cabendo ao professor a sua mediação.

Vigotsky, em suas contribuições, demonstra que as interações sociais fazem a diferença no processo de aprendizagem e na internalização de conceitos. Para que o estudante com deficiência consiga alcançar resultados positivos em sua aprendizagem, torna-se necessário o conhecimento prévio das potencialidades do estudante pelo professor. O professor não irá solicitar menos do que ele pode fazer, evitando frustrações de ambas as partes.

É necessário repensar o significado da ação docente, ampliando e qualificando a formação do professor. A THC pode colaborar nesse processo, enquanto fundamento para uma Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Referências

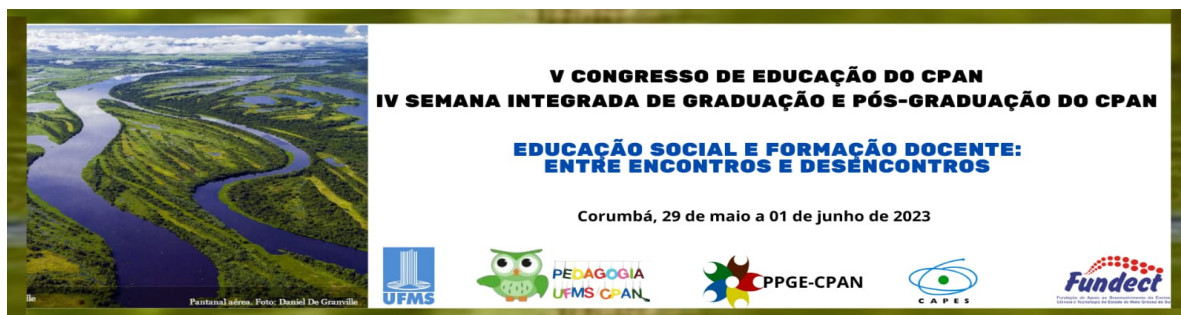
ARRUDA, Elcia Esnarriaga de; KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães; SANTOS, Marielle Moreira. Educação Especial: o custo do atendimento de uma pessoa com necessidades especiais em instituições pública estatal e não estatal, em MS, 2004. In: NERES, C. C.;

BAQUERO, Ricardo. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BARBOSA, Eveline T; SOUZA, Vera Lúcia T. de. A vivência de professores sobre o processo de inclusão: um estudo da perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural. **Rev. Psicopedagogia**, n. 27, v. 84, p. 352-362, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases Nacionais de Educação**, LDBEN 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.



COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesus. **Desenvolvimento psicológico e educação:** transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. **Formação de conceitos em crianças com necessidades educacionais especiais:** contribuições da teoria histórico-cultural. Santa Maria: Editora UFSM, 2012.

COSTAS, Fabiane Adela Tonetto; FERREIRA, Liliana Soares. Sentido, significado e mediação em Vygotsky: implicações para a constituição do processo de leitura. **Rev. Iberoamericana de Educación**, n. 55, p. 205-223, 2011.

DUARTE, Newton. **Vygotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, p. 41-58, 2011.

MARQUES, Ramiro. **A pedagogia construtivista de Lev Vygotsky (1896-1934).** http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/A%20Pedagogia%20construtivista%20de%20Lev%20Vygotsky.pdf, recuperado a, v. 17, n. 03, p. 2010, 2007.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Sistema educacional inclusivo: conceito e implicações na política educacional brasileira. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, 2014.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev e Galperin:** formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PAES, Paulo Cesar Duarte. Funções psicológicas superiores e o enraizamento da cultura na individualidade. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 7, p. 43489-43500, 2020.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa:** análises de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil: Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília (UnB), 2010.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 19. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

SILVA JUNIOR, Bento Selau. **Fatores associados à conclusão da educação superior por cegos:** um estudo a partir de L.S. Vygotski. 287 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas (UFPel), 2013.



TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela T; GAI, Daniele Noal; SILVA, Sandra Suzana M. **Educação Inclusiva: O fazer pedagógico nos anos finais do ensino fundamental.** Portal ANPESUL, 2006.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação Inclusiva: as contribuições de Vygotski para a compreensão da diferença. In: FREITAS, Soraia Napoleão (Org.). **Tendências contemporâneas de inclusão.** Maria: UFSM, 2008.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VYGOTSKI, Lev Semiónovich. **Problemas del desarrollo de la psique.** Tomo III. 383 p., tradução LydiaKuper. Madri: Visor, 1995.

VYGOTSKI, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores.** 3. ed. Tradução Silvia Furió. Barcelona: Crítica, 2009.

WILHELM, Vandiana Borba; NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. As reformas neoliberais e suas influências na política de Educação Especial do Brasil e da Venezuela: explicitando resultados e mudanças a partir dos governos de Lula e Chávez. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 47, p. 251-266, 2012.

WÜRFEL, Rudiane Ferrari. **Contribuições da teoria histórico cultura de Vygotski para a educação especial:** análise do GT 15 da ANPED. 94 f. Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2015.