

CONTRIBUIÇÕES VIGOTSKIANAS PARA A EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Caroline Andrea Pottker

Introdução

Ao longo da história, a Educação Especial no Brasil tem sofrido modificações em seus objetivos e passado por várias redefinições. Da “educação de alunos com necessidades educativas especiais que, tradicionalmente se pautada num modelo de atendimento segregado, tem se voltado nas últimas duas décadas para a Educação Inclusiva” (Glat, Fernandes, 2005).

A história da educação especial no Brasil teve início na época do Império, o atendimento as pessoas com deficiências, ocorria no “Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamim Constant), em 1854 e do Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos), em 1857, ambos na cidade do Rio de Janeiro” (Mazzotta, 1996).

Em 1945, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Brasil, e em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Aranha (2000) caracteriza essa fase como a da Institucionalização, que se fundamentava na crença de que a pessoa diferente seria bem mais cuidada e protegida se fosse confinada em ambiente segregado e construída a parte da sociedade.

Com o passar dos anos, os serviços de Educação Especial foram sendo estabelecidos como um sistema paralelo ao sistema educacional geral. Na década de 1980 com as mudanças sociais, econômicas e políticas, foram se manifestando em diversos setores e contextos. Houve o surgimento da integração escolar, que representou um movimento que segundo Mendes (2010), havia a preferência na colocação de todo e qualquer aluno com deficiência na classe comum da escola regular, porém admitia-se a necessidade de manter o *continuum* de serviços com diferentes níveis de integração. Isto esta pautado na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 208, que estabelece a integração escolar enquanto preceito constitucional, preconizando o atendimento aos indivíduos que apresentam deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2008).

Em meados da década de 1990, no Brasil, começaram as discussões em torno do novo modelo de atendimento escolar denominado inclusão escolar. Com a Conferência de Salamanca (1994), que:

Proporcionou uma oportunidade única de colocação da Educação Especial dentro da estrutura de “Educação para todos” firmada em 1990. Ela promoveu uma plataforma que afirma o princípio e a discussão da prática de garantia da inclusão das crianças com necessidades educativas especiais (p.15).

Em dezembro de 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, que expressa em seu conteúdo alguns avanços significativos. Podemos citar a idéia de melhoria da qualidade dos serviços educacionais para os alunos e a necessidade do professor estar preparado e com recursos adequados de forma a compreender e atender à diversidade dos alunos. Mais recentemente, esses mesmos princípios foram novamente evidenciados com a implementação das Novas Diretrizes Curriculares para a Educação Especial no país, assim como pelas atuais discussões lançadas pelo Decreto n. 6.571 (09/2008), que regulamenta a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva.

Em lei, muitas conquistas foram alcançadas. Entretanto, é preciso garantir que essas conquistas legais, realmente possam ser efetivadas na prática do cotidiano escolar. Conforme os dados do Censo Escolar/2006, na educação especial de 1998 para 2006 houve um crescimento de 107% no número de matrículas, sendo que, a inclusão em classes comuns no ensino regular, teve um crescimento de 640% (Brasil, 2008).

Estes dados nos mostram que os amparos legais vêm possibilitando gradativamente a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular. No entanto, de acordo com pesquisas recentes (Costa; Oliveira, 2002; Oliveira, 2004; Tannous, 2004) observa-se que as escolas não estão adequadas, e os professores encontram-se despreparados para receber esse aluno com necessidades especiais.

Tannous (2004), em sua pesquisa, verificou que os professores não acreditam na inclusão do aluno com deficiência em classes comuns, pois se sentem sozinhos e despreparados diante de um processo ainda desconhecido. A maioria dos “professores

não tem formação adequada para o atendimento dos alunos com necessidades especiais, constatando-se que o despreparo do profissional em trabalhar na escola inclusiva, ainda resulta em grandes problemas” (Costa; Oliveira, 2002). O mesmo autor (2002) explana que “os professores enfatizam que a escola em que trabalham não oferece cursos de preparação para o atendimento dos portadores de necessidades educativas especiais” (p.35).

O aluno considerado portador de necessidades especiais, necessita de um serviço educacional especial para promover sua aprendizagem. Os serviços educacionais especiais implicam, para Mazzotta (1982, p.11)

Que o desenvolvimento da educação especial está estreitamente ligado a preocupação dos educadores como atendimento das necessidades educacionais daqueles alunos que não são beneficiados com os recursos educacionais comuns e que precisam de recursos especiais para suplementar os existentes. Dessa forma, a Educação Especial não se justifica a não ser como facilidades especiais que não estão disponíveis na escola comum e que são essenciais para determinados alunos.

Com isso, Prietto (2006) esclarece que existem dois desafios para o sistema de ensino e para a sociedade brasileira, um é fazer com que os direitos ultrapassem o meramente instituído legalmente e o outro é construir respostas educacionais que atendam as necessidades dos alunos.

Para isso é necessário uma reorganização educacional, que “acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo as suas necessidades” (Glat; Nogueira, 2002).

A partir destas indagações que surgiu o interesse pelo tema deste artigo, cujo objetivo consiste em aprofundar o conhecimento sobre a deficiência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, buscando contribuir para uma educação escolar de qualidade, que atenda os alunos com necessidades especiais em suas especificidades na rede regular de ensino.

Os Fundamentos da Defectologia para Vigotski

As terminologias (defeito, defectologia, débeis, retardados) utilizadas por Vigotski pode, a princípio, parecer um tanto quanto pejorativa e estereotipada em relação às pessoas com necessidades especiais, todavia, não podemos nos esquecer do contexto histórico que influenciava este autor e dos objetivos libertários e humanizadores que contextualizaram cada um destes termos em particular.

O termo “Defectologia era utilizado pelos estudiosos russos no início do século XX, para se referir à ciência voltada ao estudo das deficiências, ou defeitos” (Barroco, 2007). Esta autora defende que a obra intitulada Defectologia é um arcabouço teórico muito rico quanto ao desenvolvimento de teses de Vigotski sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano.

De acordo com Nurenberg (2008), o período pós-revolução de 1917 na Rússia, trouxe consigo a situação de milhares de crianças em condição de vulnerabilidade, muitas delas com deficiência. Nesse sentido, para atender às necessidades educacionais das crianças com deficiência, Vigotski criou, em 1925, um laboratório de psicologia. Este originou, em 1929, o Instituto Experimental de Defectologia, cujo objetivo era realizar estudos que consistiam em demonstrar como “a sociedade e a cultura poderiam criar ferramentas e instrumentos que possibilitassem aos portadores de necessidades especiais superarem as dificuldades em seu processo de inserção social, cuja estrutura se encontra fincada em padrões de normalidade e homogeneidade” (Piccolo, 2009).

Assim, Vygotsky (1997) citado por Piccolo (2009) se contrapôs frontalmente aos modelos educacionais baseado na segregação dos portadores de necessidades especiais em escolas específicas à suas deficiências, pois considerava este processo como uma forma de deixar estas pessoas a margem da cultura da qual se constituíam, impedindo, portanto, qualquer tentativa de transformação.

O autor enfatiza que a tarefa da educação é inserir a criança com deficiência na vida e promover meios para compensação de sua deficiência. Lembramos ainda que Vygotsky e Luria (1996) salientam que para uma criança considerada normal, conforme as condições que lhe forem conferidas, seguirá seu curso de desenvolvimento até alcançar o nível de um adulto cultural. No que se refere à criança com deficiência, os

autores confirmam que é sua condição cultural que não lhe permite alcançar altos níveis de desenvolvimento.

Barroco (2007) assinala que Vigotski pretendia vincular a educação das pessoas com deficiência aos princípios da educação social, e desta maneira, provocando a convivência social das crianças com ou sem deficiências, estaria realizando sua inserção na cultura, que era considerada por ele como produto da vida social e da atividade social do homem, e assim todos estariam inseridos no plano social de desenvolvimento.

Entre seus estudos sobre a Defectologia, Vygotsky¹ (1997) apresenta a concepção de deficiência compreendida de duas maneiras: a deficiência primária, que é considerada biológica, a qual é vista de forma objetiva e concreta na pessoa, pois está relacionada às suas limitações, podendo, dessa forma influir significativamente no seu desenvolvimento cognitivo ou de personalidade. Pode ser identificada e diagnosticada por alterações de características físicas, sensoriais ou cognitivas, sendo constituída pelas deficiências: visual (cegueira ou baixa visão), auditiva, mental ou ainda física/motora. A deficiência secundária se manifesta no âmbito das relações sociais que são estabelecidas no decorrer da história de vida da pessoa com deficiência primária. Para o autor, na maioria das vezes, “a deficiência secundária é compreendida como uma consequência social da deficiência primária” (Vygotsky, 1997).

É fato que “o defeito traz algum tipo de limitação ao ser humano, também o é, que ele estimula maneiras de se superar estas limitações e alcançar tal desenvolvimento de outra forma” (Vygotsky, 1997). Por isso, o defeito origina aquilo que podemos chamar de estímulos para sua compensação. O conceito de compensação, tese central dos estudos de defectologia, e também várias vezes citado neste estudo, consiste em criar condições e estabelecer interações que possibilitem aos sujeitos com deficiência mental se desenvolverem. Para Garcia (1997, p.1) diante da “lesão de um órgão ou deficiência de uma função, o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumem a tarefa de compensar, criando uma superestrutura psíquica”.

Vygotsky & Luria (1996) esclarecem o mecanismo da compensação e da supercompensação de um defeito da seguinte forma:

¹ As citações referentes à Vygotsky (1997) são produto de uma tradução do espanhol para o português, feita diretamente pelo tradutor do Google, o site de pesquisas da Internet. Quando esta tradução se mostrou muito caótica e inadequada, ela foi refeita e reorganizada pelo autor deste artigo a fim de manter a coerência das idéias e assegurar sua compreensão.

(...) o defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa “superestrutura psicológica”, que busca compensar a insuficiência natural com persistência, exercício e, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraca) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausente). Um defeito natural organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E, o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa compensar o defeito em questão (p.200).

Segundo Barroco (2007), Vigotski assevera que o processo de compensação, não seria uma relação simplista, natural, de substituição das funções comprometidas de alguns órgãos de sentidos por outras funções ou órgãos. A compensação social a que se refere Vigotski consiste, sobretudo, numa reação do sujeito diante da deficiência, no sentido de superar as limitações (Nurenberg, 2008).

Dessa forma, Vygotsky (1997) aponta a importância do valor social em relação à deficiência ao mencionar que a cegueira como um fato psicológico não é ruim, essa se converte em ruim como fato social. Destaca-se que o processo de desenvolvimento da deficiência ocorre em função do conflito que se estabelece entre as limitações impostas pelo defeito e as necessidades oriundas do meio social no qual o sujeito está inserido.

Outro ponto fundamental da teoria da Defectologia desenvolvida por Vigotski é o sentimento de menosvalia ou inferioridade, que o autor explica ser a ação do defeito sobre a criança secundária, a criança em si não se percebe deficiente. Porém a ação direta do defeito para a criança se reflete através da diminuição de sua posição social, uma vez que o estigma de deficiente se concretiza através das relações que a criança mantém com a sociedade.

De acordo com Ayres, Cunha e Moraes (2010), a criança não sente diretamente seu defeito, mas percebe as dificuldades advindas do mesmo, principalmente pela existência de um padrão de normalidade imposto e pela estruturação da sociedade para atender ou não suas necessidades. O defeito só se torna deficiência quando a criança é privada de ser partícipe da vida social. Vigotski destaca a posição ocupada na sociedade pela criança deficiente, apontando que o desenvolvimento da criança é duplamente condicionado pelo meio social. Um desses aspectos é a realização social da deficiência

(o sentimento de menos-valia ou de inferioridade), o outro é a tendência social da compensação para a adaptação às condições do meio.

Barroco (2007) lembra que a relação defeito - sentimento de menosvalia - compensação, como salienta Vigotski não é assim tão direta, sobre ela atuam as forças sociais, a própria posição social de dada deficiência e do indivíduo com deficiência. Vigotski de acordo com a autora insere nessa relação às mediações sócio-históricas, as quais interferem no próprio desenvolvimento do sentimento de menosvalia.

É importante que a sociedade compreenda que a criança deficiente tem um defeito físico, mas que tem grandes potencialidades para se desenvolver e compensar esse defeito. Vygotsky e Luria (1996) explicam que uma pessoa cega, torna a audição e o tacto o centro da sua atenção, dominando o desenvolvimento de inúmeras técnicas para o uso máximo desses sentidos, como exemplo, o alfabeto Braille, que lhes possibilita ler textos e mapas.

A educação deveria possibilitar aos educandos a superação das dificuldades naturais impostas por suas limitações e não promover o agravamento delas em práticas educativas segregacionistas, fechadas em um mundo à parte, o mundo da doença e da incapacidade. É importante que todos participem ativamente da vida em sociedade e, assim, recuperem o seu valor social.

Levando em consideração os pontos principais sobre os Fundamentos da Defectologia, passemos a olhar alguns conceitos sobre a Educação Escolar para Psicologia Histórico-Cultural.

A Psicologia Histórico-Cultural e a Educação Escolar

A educação escolar na perspectiva histórico-cultural pode ser considerada o instrumento mais apropriado para que a criança obtenha as capacidades essencialmente humanas, em especial, se o ensino for devidamente organizado provocará níveis muito elevados de desenvolvimento psíquico. A formação de conceitos mais elaborados, de acordo com essa perspectiva, é a finalidade principal do ensino escolar, pois este tem grande influência no desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, Vigotski parte do princípio que a essência do homem é social, enfatizando o papel fundamental da aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento humano. “O aprendizado humano pressupõe uma natureza social

específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (Vygotsky, 1991, p.99).

Vigotski entende que o homem nasce dotado de funções biológicas, mas é a interação com outros homens e a apropriação dos bens culturais, inclusive através da escola, que vão favorecer o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, o que implica no desenvolvimento do seu psiquismo como um todo. Vigotsky postula que as funções psicológicas superiores tais como: memória, atenção voluntária, pensamento abstrato, entre outras serão desenvolvidas no processo de aquisição de conhecimentos transmitidos historicamente, ou seja, é através da “mediação dos indivíduos mais desenvolvidos culturalmente e pela aquisição do uso de signos (linguagem) que essas funções serão desenvolvidas” (Vygotsky, 2004).

Para tanto, o professor deveria ter condições de saber sobre as possibilidades de compensação e de como fazer uso desta e, então, utilizar-se de mediadores (recursos auxiliares alternativos) específicos, com técnicas e recursos pedagógicos especiais que concorram para a superação da deficiência. Assim, “(...) a escola não deve somente adaptar-se às insuficiências dessa criança, deve também lutar contra elas, superá-las” (Vygotsky, 1997, p.36).

Cabe a escola a transmissão do saber sistematizado, através da mediação do professor, com seus instrumentos e signos (linguagem) transmitem aos alunos os conceitos científicos. Vygotsky (2001) classifica como científicos todos os conceitos aprendidos na educação formal e como espontâneos todos os conceitos originários de uma aprendizagem informal. A aprendizagem na escola desses conceitos científicos ocorrerá na Zona de Desenvolvimento Proximal, que segundo Vygotsky (2004, p112) é

A distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A Psicologia Histórico-Cultural reconhece a importância da ação educativa para a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, transpondo as barreiras do determinismo biológico. Assim, o que se espera da escola e dos seus profissionais é que “propiciem aprendizagens que sejam fontes de desenvolvimento de conceitos

científicos, haja vista que o momento da escolaridade constitui-se em fator essencial e determinante do desenvolvimento intelectual da criança' (Vygotsky, 2001).

Na educação das pessoas com necessidades especiais, Vygotsky (1997) ressalta a importância de um processo ensino-aprendizagem voltado para a construção do coletivo e da diversidade. Salienta que o pensamento e o convívio coletivo com a diversidade, são fontes fundamentais para o desenvolvimento da pessoa portadora de deficiência. A forma de colaboração social com outras pessoas, se transforma na atividade psicológica da própria personalidade.

Ao compreender o processo educacional com este enfoque, Vygotsky (1997) estabelece que o princípio de desenvolvimento cognitivo e da personalidade é o mesmo, quer seja ela uma criança com deficiência ou não, pois “não existe diferença no enfoque educativo da criança com defeito da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade.

Para Vygotsky (1997), a educação dos alunos com necessidades especiais não se diferencia dos outros. Os alunos com deficiência alcançam o mesmo grau de desenvolvimento que os outros alunos, porém por outras vias. O que é necessário é que o professor ou o responsável pela educação, conheça estes caminhos e atue em sua prática pedagógica de maneira a estimular o processo de conhecimentos destes alunos.

Segundo Araújo e Bezerra (2011), é função do professor “direcionar formas adequadas de compensação, porque, na realidade, ela não ocorre naturalmente, é a manifestação concreta de cada deficiência que direcionará seu trabalho e lhe apontará as habilidades a serem usadas como meio de compensação e de oportunidade de interação social para essa criança.

De acordo com Carvalho (2006), ao (...) desafiar a pessoa com deficiência, estabelecer para ela as mesmas metas educacionais que para os demais, assegurar o acesso efetivo aos bens culturais, mesmo que isso implique a necessidade de uso de recursos especiais, mesmo que isso demande uma ação mais intensiva do outro, é possível desenvolver o processo ensino-aprendizagem destas crianças. Para tal, a autora propõe que, inicialmente, o “outro”, por meio da linguagem, faça pela criança o que ela não pode fazer, até que a mesma assuma essas funções.

De acordo com Vigotski, o objetivo da educação do aluno dito especial é atingir o mesmo fim da criança dita não especial, utilizando meios diferentes. Barroco (2007, p.230) afirma que

[...] educar indivíduos com deficiências e/ou necessidades educacionais especiais implica em levá-los às formas de compensações adequadas, ao encontro de vias colaterais de desenvolvimento, posto que ‘a educação não só influi em uns ou outros processos de desenvolvimento, senão que reestrutura as funções do comportamento em toda sua amplitude.

A compensação representa a superação positiva desse sentimento por uma forma qualitativamente superior da adaptação ao ambiente, evidenciada pela reorganização dos processos psicológicos e o desenvolvimento de habilidades extraordinárias em algumas pessoas com deficiência. Quando isso ocorre, a sua realidade mental e sua personalidade são reconstruídas culturalmente.

Neste prisma a educação é essencial, pois, de acordo com Leontiev (1978), ela se caracteriza por um processo de humanização, que permite aos homens o desenvolvimento de suas aptidões, numa apropriação do que se constituiu historicamente pela humanidade, através das interações sociais estabelecidas.

Considerações Finais

Diante da realidade das escolas brasileiras, mesmo amparados por diversas leis, não se tem efetiva uma escola inclusiva, elas encontram-se inadequadas, com professores despreparados para lidar com alunos com necessidades especiais.

Neste sentido, as pessoas deficientes encontram dificuldades, sobretudo, pelo fato de que as condições materiais e instrumentais estão constituídas para uma sociedade dita normal, exigindo dos indivíduos as devidas condições para a elas se adaptar, “(...) já que a cultura está acomodada a uma pessoa normal, típica, está adaptada à sua constituição e o desenvolvimento atípico, condicionado pelo defeito não pode arraigar direta e imediatamente na cultura, como ocorre à criança normal” (Vygotsky, 1997, p.27).

Este artigo procurou aprofundar o conhecimento sobre a deficiência na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, buscando contribuir para uma educação escolar de qualidade, que atenda os alunos com necessidades especiais em suas especificidades na rede regular de ensino. Dessa forma, para Vigotski a deficiência é compreendida tanto como biológica, como também social. Portanto, “o defeito, o comprometimento de um órgão ou função é biológico, mas o maior e menor grau de desenvolvimento da criança é uma consequência social” (Vygotsky, 1997).

Vigotski acreditava que todas as crianças deficientes ou não, podem aprender e se desenvolver, mesmo as deficiências mais severas, na coletividade a criança encontra mediadores que a levam a superar as limitações biológicas. Pode se apropriar do uso de instrumentos culturais e desenvolver suas funções psicológicas superiores, efetivando assim, o que Vigotski chamou de compensação do defeito. Para isso, é preciso criar instrumentos (pedagógicos) especiais adaptados à estrutura psicológica da criança.

Para Vygotsky (1997), os princípios e métodos gerais da educação especial deveriam se organizar dentro do sistema da pedagogia para criança normal, independentemente do tipo de deficiência em atendimento, ou seja, deficiência física ou mental.

Portanto a escola, em sua função de formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ao utilizar seus meios pedagógicos não deve se adaptar ao defeito, mas vencê-lo. Assim como, a educação caberia inserir essas crianças na vida e promover meios para compensação de sua deficiência, promovendo sua inclusão nos diferentes meios sociais e oportunizando-lhe maiores possibilidades de desenvolvimento.

Referências

Aranha, M.S.F. (2000) Inclusão social e municipalização. MANZINI, E.J. (Orgs). *Educação Especial: Temas Atuais*. Marília: UNESP Marília Publicações.

Ayres, N. Cunha, N. V. S.. Moraes, B. (2010) A Teoria da Compensação em Adler e Vigotski. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*. Ano 2, número especial. Dezembro, P.61-71.

Barroco, S. S. (2007) *A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: contribuições para a psicologia e educação atuais*. Tese

(Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Faculdades de Ciências e Letras de Araraquara. Araraquara.

Bezerra, G.F.Araújo, D.A.C.(2011) *Um olhar sobre as deficiências humanas: a caracterização positiva do defeito*. Disponível em: www.periodicos.uems.br. Acesso em: 25/05/2011.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da inclusão. (2008) Ministério da Educação. Disponível em: www.portal.mec.gov.br Acesso em: 25/05/2011.

Carvalho, M. de F.(2006) *Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças*. Campinas: Autores Associados, Ijuí: Unijuí.

Costa, C.T. Oliveira, J. C. (2002) *A formação do educador para os portadores de necessidades educativas especiais na escola inclusiva*. Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia. Belém: Universidades da Amazônia: UNAMA.

Garcia, R. M. C. (1997) *Contribuições vigotskianas para a educação de indivíduos considerados portadores de deficiência*. Florianópolis, NUCLEIND/CED/UFSC. Mimeo.

Glat, R. Nogueira, M.L. L. (2002) Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. *Revista integração*. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, n 24.

Glat, R. Fernandes, E.M. (2005) *Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais no Contexto da Educação Especial Brasileira*. *Revista Inclusão* nº 1, MEC/ SEESP.

Leontiev, A. N. (1978) *O Desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário.

Mazzotta, M. J. S. (1996) *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

Mazzotta, M. J. S. (1982) *Fundamentos da educação especial*. Livraria Pioneira Editora.

Mendes, E. G. (2010) *Inclusão marco zero: começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin.

Nurenberg, A. H. (2008) Contribuições de Vigotski para a educação de crianças com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun.

Oliveira, A. A. S. (2004) O conceito de deficiência em discussão: representações sociais de professores especializados. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 10, n.º. 1, p. 59-74. jan./abr.

Piccolo, G. M. (2009) *Da deficiência a eficiência: o portador de necessidades especiais visto sob a luz da Psicologia Histórico-Cultural*. Buenos Aires: Revista Digital. Ano 13, n.º 130, Março.

Salamanca.

Disponível

em:

www.portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca. Acessado em: 20/05/2011.

Tannous, G.S. (2004). *Inclusão do aluno com deficiência mental: experiências psicossociais dos professores da escola pública*. Mestrado de Psicologia. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

Vygotsky, L. S. Luria, A.R. (1996). *Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V*. Fundamentos da defectologia. Madrid: Visor Distribuciones.

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

Vygotsky, L. S. (2004). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.