

CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: REFLEXÕES SOBRE AS INFLUÊNCIAS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL DE VYGOTSKY SOBRE AS ATUAIS PRÁTICAS ESCOLARES

Construction of inclusive education in Brazil: reflections on the influences of Vygotsky's cultural-historical theory on current school practices

Joel Fernandes¹ 

Clodoaldo Valverde² 

¹Licenciado em Física pela Universidade Federal de Goiás. Mestrando em Ensino de Ciências pela Universidade Estadual de Goiás. Professor da Rede Estadual de Educação de Goiás.
E-mail: jffotomania@gmail.com

²Graduações em Pedagogia, Direito, Engenharia Mecânica e Física. Mestrado em Física e Doutorado em Física Computacional pela Universidade Federal de Goiás. Universidade Estadual de Goiás, Anápolis – GO.
E-mail: valverde@ueg.br

Revista Educação em Contexto

Secretaria de Estado da Educação

de Goiás - SEDUC-GO

ISSN 2764-8982

Periodicidade: Semestral.

v. 3 n. 1, 2024.

educacaoemcontexto@seduc.go.gov.br

Recebido em: 16/04/2024

Aprovado em: 10/06/2024

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11934845>

Resumo

O presente artigo tem por escopo traçar um panorama da construção da concepção de educação inclusiva no território brasileiro, examinando os múltiplos elementos — políticos, jurídicos, ideológicos e teóricos — que exercem influência e moldam suas bases. Centralizamos nossa abordagem na teoria histórico-cultural desenvolvida por Lev Vygotsky e nos seus estudos em *Defectologia*, onde postula que a deficiência constitui uma construção social, passível de superação por meio de estratégias de compensação social. Esta perspectiva defende que as adversidades não devem conduzir à submissão, mas sim alavancar a busca por trajetórias alternativas que facilitem o processo de aprendizagem. Ao longo deste estudo, ressaltamos o uso dos preceitos de Vygotsky, particularmente a Zona de Desenvolvimento Proximal, no contexto educacional brasileiro, ao mesmo tempo que mostramos as barreiras e resistências enfrentadas na implementação de tais práticas. Por meio de uma revisão de literatura relevante e a análise de casos selecionados como exemplos, buscamos demonstrar como a adoção da abordagem vygotkyana pode fomentar mudanças importantes na educação inclusiva, potencializando transformações que se alinham aos princípios de equidade e justiça social preconizados pelo ordenamento jurídico brasileiro.

Palavras - chave: Defectologia. Educação. Inclusão. Sociocultural. Vygotsky.

Abstract

The work is dedicated to outline the construction of the concept of inclusive education in Brazil, examining the multiple elements - political, legal, ideological, and theoretical - that influence and shape its foundations. We focus our approach on the cultural-historical theory developed by Lev Vygotsky and his studies in Defectology, which postulate that disability is a social construction that can be overcome through social compensation strategies. This perspective argues that adversity should not lead to submission, but rather leverage the search for alternative paths that facilitate the learning process. Throughout this study, we highlight the use of Vygotsky's precepts, particularly the Zone of Proximal Development, in the Brazilian educational context, while also showing the barriers and resistance faced in implementing such practices. Through a review of relevant literature and the analysis of cases selected as examples, we seek to demonstrate how the adoption of the Vygotskian approach can foster important changes in inclusive education, enhancing transformations that align with the principles of equity and social justice advocated by the Brazilian legal system.

Keywords: Defectology. Education. Inclusion. Sociocultural. Vygotsky.

INTRODUÇÃO

A influência do pensamento vygotskyano tem sido de grande importância na evolução da educação inclusiva no Brasil. Para compreender seu atual estágio, é necessário entender o processo histórico de sua construção. Sendo esse processo guiado por intensas pesquisas, consistentes referenciais teóricos, convenções internacionais e dispositivos normativos legais, que nos permitem perceber que a Educação Inclusiva não se restringe, nem se encerra na ideia da mera inserção da Educação Especial nas escolas de ensino comum. Salientando que a Educação Especial é uma modalidade de ensino e área de produção de conhecimento que perpassa todos os níveis, etapas da formação e possui um público-alvo definido. Enquanto a Educação Inclusiva é para todos, objetiva alcançar grupos ainda excluídos dos sistemas educacionais e promover a remoção de possíveis barreiras para a aprendizagem, por compreender que cada estudante tem características, interesses, capacidades e necessidades únicas (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

A perspectiva inclusiva, tendo como alicerce a convicção do potencial humano e de que todos podem aprender, sustenta que os sistemas de educação devem ser planejados, e práticas inclusivas devem ser implementadas, considerando a vasta diversidade, características e necessidades de cada um, visando assegurar o direito à igualdade de oportunidades. Por isso, entende que as escolas regulares inclusivas devem se adequar e estar preparadas para atender com equidade a todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais (NEE), proporcionando ambientes de aprendizagem que combatam atitudes discriminatórias e hierarquizantes; promovam a construção de comunidades abertas às diferenças, mais justas, solidárias, colaborativas e fraternais (CARVALHO, 2007).

Em resumo, a Educação Inclusiva, balizada por princípios humanizadores, os quais atribuem igualdade de valor a todas as pessoas, é uma abordagem que busca garantir que todos os estudantes tenham acesso à educação de qualidade, independentemente de suas características e/ou necessidades individuais. Seu objetivo final, vai muito além da sala de aula, é a construção de uma sociedade acolhedora e inclusiva, atenta às demandas de todos, na qual todos possam viver com dignidade, desenvolver ao máximo cada potencial e ter acesso aos bens culturais historicamente elaborados e acumulados (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

De acordo com a teoria histórico-cultural de Vygotsky, as pessoas aprendem nas interações sociais, no contato com os outros e no uso dos instrumentos materiais e simbólicos culturalmente construídos pela humanidade, os quais permitem ao ser humano modificar a natureza e ao mesmo tempo se transformar, enquanto parte dela. É através dos processos de mediação que nos tornamos capazes de dar significado às práticas sociais e nos apropriamos dessas práticas, sendo, portanto, nas interações sociais que tomamos conhecimento da existência dos instrumentos, bem como aprendemos sobre a função histórica e social de cada instrumento, sendo ele concreto/material ou simbólico/abstrato (RABELLO; PASSOS, 2010).

O processo de aprendizagem das pessoas com NEE não se diferencia do processo de aprendizagem das outras pessoas, necessitando também das interações sociais e da mediação dos instrumentos materiais e simbólicos, sendo o papel do outro determinante no seu processo de desenvolvimento, o qual se inicia com o nascimento e ocorre ao longo de toda a vida. No entanto, segundo Vygotsky, é essencial que a pessoa com NEE tenha acesso a

compensações sociais, vistas como meios para superar a deficiência através do desenvolvimento de habilidades compensatórias. Por exemplo, o uso do Braille por pessoas cegas e da LIBRAS por pessoas surdas permite que superem barreiras comunicacionais e se desenvolvam plenamente em seu potencial (DAINEZ; SMOLKA, 2014).

O legado de Vygotsky decorre de um rico conjunto de modelos pedagógicos e reflexões que orientam a prática docente na zona de desenvolvimento proximal, enfatizando a importância de fornecer suporte baseado nas habilidades atuais do estudante com vistas ao que ele pode alcançar com orientação e colaboração adequadas. Esta abordagem requer o desenvolvimento de estratégias de ensino que reconheçam e valorizem as diferenças individuais, garantindo assim um ensino sensível e promovendo o desenvolvimento holístico dos estudantes.

Balizando-nos por concepções de mundo construídas a partir da reflexão crítica da realidade e da necessidade do aperfeiçoamento das instituições de ensino no atendimento às especificidades que revelam toda a pluralidade dos estudantes, as quais exigem do professor linguagem, repertório, recursos e estratégias didáticas, verdadeiramente, inclusivas (MEIRELES-COELHO; IZQUIERDO; SANTOS, 2007). E tendo como parâmetro, tanto os dispositivos normativos legais, quanto a convicção da necessidade de ações educacionais efetivas para que concepções de mundo mais justas sejam implementadas, questionamos: Estamos no processo de construção de uma sociedade inclusiva? De que forma a teoria histórico-cultural de Vygotsky tem influenciado na construção do conceito de educação inclusiva no Brasil? Através da revisão bibliográfica

de artigos que se aprofundam na discussão de diretrizes com perspectiva inclusiva; da análise crítica de práticas educacionais realizadas e atitudes mentais observadas; procuramos mostrar como a implementação da abordagem vygotskyana pode promover mudanças significativas na educação inclusiva, impulsionando transformações que se harmonizam com os princípios de equidade e justiça social estabelecidos pelo ordenamento jurídico brasileiro.

ALGUNS IMPORTANTES MARCOS HISTÓRICOS E LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.01) estabelece em seu primeiro artigo que, “Todas os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”. Embora esse documento, do qual o Brasil é signatário, não tivesse força jurídica, ele foi capaz de orientar a elaboração de artigos de leis, como no caso da Constituição Brasileira de 1988, que dentro da perspectiva da igualdade em dignidade e direitos, relativo ao acesso à educação, estabeleceu para a pessoa com deficiência¹ (PCD), o atendimento educacional especializado (AEE), devendo ser preferencialmente ofertado na rede regular de ensino (art.208, III), cujas atribuições serão delineadas mais adiante (BRASIL, 1988).

Na década de 1970 no Reino Unido e nos Estados Unidos, como resultado das lutas de movimentos sociais liderados por pessoas com deficiência, estudiosos e ativistas, contra a segregação, se consolida uma corrente teórica denominada de modelo

¹Optou-se por fazer uma atualização terminológica, do que era na época denominado “pessoas portadoras de deficiência”.

social. Essa corrente se contrapõe ao modelo biomédico, o qual é centrado na questão orgânica e nos conceitos de normalidade e anormalidade, perspectivas entendidas pelo novo modelo como inadequadas para descrever ou explicar a deficiência. Pois o modelo social defende que a deficiência não é uma condição restritamente biológica e individual, mas sim, uma experiência de desigualdade forjada socialmente que se materializa através da imposição de obstáculos que restringem a expressão da capacidade de pessoas com deficiência (DINIZ, 2003). Esse modelo disruptivo foi crucial para entender que a exclusão social enfrentada pelas pessoas com deficiência é resultado da existência de barreiras sociais e culturais, e não exclusivamente da condição física, sensorial ou psíquica, como entendido pelo modelo biomédico. Assim, esse novo paradigma abriu caminho para a revisão de marcos legislativos e jurídicos em todo o mundo, com o objetivo de incorporar seus princípios em políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência. Portanto, esse movimento contribuiu tanto para o avanço na atenção à deficiência, buscando promover justiça social, quanto para a consolidação de um campo forte de estudos e produção de conhecimento sobre o conceito de deficiência, dentro das ciências humanas e sociais, como forma de desafiar a hegemonia do modelo biomédico (SANTOS, 2016).

Nesse sentido, o novo entendimento sobre a deficiência, desvelado pelo modelo social, reforça a visão de que a deficiência definitivamente não é um atributo individual, mas sim o resultado de uma sociedade despreparada para lidar com toda a complexidade abarcada pela diversidade humana. Segundo Diniz (2003), entre o modelo social e o modelo médico há uma mudança na lógica da causalidade da deficiência: para o modelo social, a causa da deficiência está na estrutura social incapaz de contemplar demandas da diversidade humana, pois

o ser humano só pode ser melhor compreendido em interação com o seu meio e não de forma isolada; já para o modelo médico, a deficiência é uma condição biológica do indivíduo.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (BRASIL, 1990), elaborada na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, ao destacar a grande quantidade de crianças e jovens com deficiência que estavam à margem da escolarização básica, nos países pobres e em desenvolvimento, chamou a atenção do mundo para a necessidade premente da inclusão (BRASIL, 1990). Pavimentando assim o caminho para que, quatro anos mais tarde, culminasse na construção do documento mais importante na divulgação mundial do ideário da educação inclusiva: a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Este documento foi elaborado a partir da Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), na cidade de Salamanca, na Espanha (UNESCO, 1994). Tal Declaração estabeleceu diretrizes importantes para a implementação de políticas públicas inclusivas voltadas a contemplar estudantes que estivessem fora dos sistemas educacionais, que não tinham suas demandas atendidas pela escola ou que tinham necessidades educacionais especiais. Estes últimos, que hoje no Brasil, fazem parte dos estudantes denominados como público-alvo da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008).

A Declaração de Salamanca também contribuiu para o aperfeiçoamento de concepções educacionais, como por exemplo: do avanço da ideia de integração escolar, onde o estudante com NEE precisava se adequar à escola, e esta, por sua vez, promovia apenas inserção desse estudante ao contexto escolar, sem, no entanto, proporcionar-lhe

equidade educacional, por não se atentar às suas especificidades; para o conceito de educação inclusiva, que vai muito além da simples inserção, pois parte do princípio de que a escola é que precisa ser adequada a todos os seus estudantes e deve buscar meios de proporcionar a todos eles um ambiente de: convívio verdadeiro das singularidades, respeito às diferenças, valoração da alteridade, aprendizagem de qualidade e o desenvolvimento pleno de todos; de acordo com a capacidade de cada sujeito (BREITENBACH; HONNEF; COSTAS, 2016).

Ainda sobre os documentos históricos e legais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, dedica o capítulo V inteiro à Educação Especial. Salvo às controvérsias por parte dos teóricos e estudiosos da área, tal lei pode ser considerada um avanço, especialmente por reforçar a ideia da inserção da Educação Especial ao contexto do ensino regular, garantindo assim o seu espaço, além de preconizar garantias didáticas diferenciadas, bem como atenção às suas demandas específicas (BRASIL, 1996). Porém, ainda se mostrava sob influência do paradigma da integração e não apresentou clareza quanto aos meios de avaliação, sendo esta fundamental para balizar novas ações em qualquer processo. Tampouco deu a devida atenção à necessidade de investimento na formação inicial e continuada de professores (MANTOAN, 2002).

O Plano Nacional de Educação - PNE (2001) estabeleceu metas e diretrizes para garantir o acesso, a permanência e o sucesso de todos os estudantes na escola, independentemente de suas características individuais ou necessidades educacionais especiais, por considerar que o grande avanço para década na educação seria promover a construção de uma escola inclusiva, garantindo o atendimento à diversidade

de humana. Preferencialmente, no ensino regular, como legalmente previsto. Destacou tanto a necessidade de eliminação das barreiras arquitetônicas e atitudinais nas escolas, isto é, da adequação do espaço escolar, de seus equipamentos e materiais pedagógicos, quanto a qualificação e valorização dos professores e demais profissionais envolvidos, como condições fundamentais para a construção de um ensino regular inclusivo.

Todo esse arcabouço legal e referenciais teóricos, além de outros não mencionados, contribuíram para que um Grupo de Trabalho, junto ao Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, elaborasse em janeiro de 2008, o documento intitulado: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (2008), que estabeleceu o público-alvo da Educação Especial, qual seja: “estudantes com deficiências sensoriais, motoras e/ou intelectuais; com transtorno do espectro autista² ou com altas habilidades/superdotação”. Tendo como escopo: criar todas as condições necessárias para garantir o acesso, a permanência e aprendizagem de qualidade desses estudantes no contexto da escola regular, desde a educação infantil ao ensino superior, perpassando por todos os níveis.

Tal política delineou diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um serviço da Educação Especial, adotando uma perspectiva inclusiva. Em colaboração com os demais docentes e a família, o AEE aspira identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade. Visando eliminar barreiras e garantir a plena participação de todos os estudantes, levando em consideração suas particularidades. Os serviços oferecidos pelo AEE têm um papel complementar

²Optou-se pela atualização terminológica, pois naquele momento a denominação utilizada pelo documento para descrever tal condição era: Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD).

para estudantes com deficiências e suplementar para aqueles com altas habilidades ou superdotação, sem substituir o ensino regular (BRASIL, 2008).

Seguindo os avanços culturais, legislativos e jurídicos, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei número 13.146, foi promulgada em 6 de julho de 2015, após uma gestação legislativa de quinze anos. A aprovação dessa Lei representa um importante passo na luta por condições de igualdade das pessoas com deficiência, pois nos permite claramente observar que o seu conteúdo contempla a visão do modelo social, que desloca o enfoque da deficiência em si, para as barreiras socioculturais que impedem a participação plena e efetiva das pessoas com deficiência em todas as esferas da nossa sociedade.

Nos seus 127 artigos, a lei aborda as questões fundamentais da vida: saúde, educação, transporte, moradia, trabalho, cultura, lazer, dentre outras, buscando identificar e eliminar as barreiras que impeçam as pessoas com deficiência de viverem experiências, potencialmente enriquecedoras, subjacentes ao desenvolvimento pleno de qualquer ser humano (BRASIL, 2015).

Considerando o percurso histórico e as normativas estabelecidas, fica claro que o caminho para a inclusão é um esforço contínuo, movido por um reconhecimento crescente dos direitos humanos e pela necessidade de adaptar a sociedade para acolher a diversidade. Apesar das variações de época e contexto, as leis pertinentes se alinham na ideia de que a educação é um direito fundamental de todos os seres humanos, e que a inclusão vai além da simples coexistência física. Ela exige mudanças estruturais e culturais que reconheçam e valorizem a diversidade humana como um benefício social.

CONTRIBUIÇÕES DE VYGOTSKY PARA A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Na primeira metade do século XX, Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) promoveu uma mudança de paradigma na educação de crianças que eram consideradas incapazes de aprender naquele momento. Guiado pela convicção de que concepções são norteadoras das ações, ele sistematizou ideias, pesquisas e proposições que provocaram mudanças nas formas de pensar, tratar e educar crianças com deficiência na escola. Sendo esta, por ele entendida, como ambiente enriquecido em possibilidades a partir do convívio de todas as diferenças, onde o seu papel principal é de contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, isto é, das funções especificamente humanas. E para isso deve mediar uma aprendizagem que esteja adiantada em relação ao nível de desenvolvimento em que o estudante se encontra (CAVALCANTI, 2005). No entanto, para compreender com maior profundidade a obra desse brilhante teórico é necessário conhecer sua ampla formação, influências teórico-metodológicas, parcerias, aspirações e o seu contexto histórico, político e cultural (REGO, 2013).

A formação acadêmica de Vygotsky abrangeu cursos de Direito, Filologia, História, Filosofia e Medicina, evidenciando sua disposição singular, quiçá inigualável (considerando a fragilidade de sua saúde durante a maior parte da sua vida adulta) em compreender os diversos saberes construídos pela humanidade e contribuir para o seu avanço. Nascido na cidade de Orsha, próxima a Minsk, capital da Bielorrússia, e formado em Moscou, ele realizou pesquisas em toda a ex-União Soviética e publicou cerca de 200 trabalhos. Lutou bravamente por 14 anos contra a tuberculose, que infelizmente lhe ceifou a vida antes de completar 38 anos de idade (REGO, 2013). Coube, principalmente, a dois gran-

des pesquisadores: Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1904-1979) do grupo de estudos liderado por Vygotsky, denominado *troika*, a continuidade de suas pesquisas, bem como a grande divulgação e valorização mundial de seus trabalhos e convicções (VIGOTSKI; LURIA; LEONTIEV, 2017).

Com o advento da Revolução Russa, a Filosofia e a Pedagogia ganham prestígio. Esta, por ser um importante instrumento de projeção da educação russa, e aquela, por estabelecer a desejada relação entre a psique e a cultura, o que mais tarde fundamentou, através de estudos de consistência metodológica incontestável, a compreensão do caráter histórico e cultural do desenvolvimento da psique, intensamente, trabalhada e desenvolvida por Vygotsky (CAVALCANTI, 2005). Foi num contexto de tensão entre proeminentes figuras da psicologia russa, no início do século XX (Kornilov x Chelpanov), discípulo e mestre, em função de divergências quanto à corrente ideológica a ser adotada, que Vygotsky ganhou projeção nacional na psicologia russa, dentro de um evento acadêmico organizado por Kornilov, em 1924, com quem Vygotsky se identificava com a ideia do desenvolvimento de uma psicologia de base teórica marxista, bem como a inserção desse método na ciência psicológica.

Vygotsky buscava uma alternativa mediada pelo materialismo histórico-dialético para a superação do que ele denominava crise da psicologia, resultante do conflito entre as concepções idealista e mecanicista. Pois ele compreendia que essas abordagens eram inadequadas para explicar o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ou funções especificamente humanas (REGO, 2013).

A partir dos anos de 1924/25, em Moscou, Vygotsky promoveu intensas pesquisas e uma consistente produção acadêmica em *Defectologia*, termo este usado no início do século XX para se referir ao

estudo de pessoas com deficiência. Sua concepção metodológica era profundamente divergente dos psicólogos da época, os quais ainda estavam ancorados na exacerbação biológica do chamado modelo médico. Este modelo priorizava a identificação e mensuração da deficiência por meio de exames psicométricos, tratando-a como uma condição estática, imutável e não um processo (VIGOTSKI, 2022). Enquanto Vygotsky, defendia que as limitações não podiam ser vistas como permanentes, tornando o sujeito enfraquecido e impossibilitado de avanços em suas funções psíquicas. Estabelecendo, dessa forma, uma nova visão do conceito de deficiência, com foco constante na possibilidade de superação, através do uso de mecanismos compensatórios, que são caminhos alternativos elaborados a partir das interações sociais mediadas pela cultura. Defendendo que uma realidade social favorável é capaz de promover a superação de barreiras impostas pela deficiência (VYGOTSKY, 2011).

Dentro da concepção de compensação, à época, havia duas vertentes: uma mística e outra biológica, enquanto esta considerava que a perda de uma função orgânica seria naturalmente compensada com o funcionamento de outros órgãos, aquela atribuía à compensação uma espécie de dom divino. Vygotsky, divergindo das duas visões, defendia a teoria da compensação social, em que a problemática da deficiência é deslocada das ordens dogmática e orgânica (lesão), para o campo educacional/pedagógico, entendendo que cabia à educação a criação de formas alternativas para a mediação da aprendizagem. Convicção esta construída a partir da realização de intensas pesquisas, as quais evidenciavam que o comprometimento de algumas funções ou órgãos não anulava o processo de desenvolvimento dos sujeitos, mas sim exigiam a adoção de outros caminhos (VIGOTSKI, 2022).

Considerava a ideia da compensação biológica ingênua, ao desprezar as instâncias sociopsicológicas

humanas e tratar diferentes órgãos sensoriais como aqueles que funcionam aos pares, como quando um rim sadio compensa um doente, por exemplo. Pois, no caso de uma criança cega, como exemplo, não ocorre uma compensação natural com aumento automático do tato e da audição. Mas sim, a falta da visão lhe possibilita uma reorganização psíquica, potencializadora de outras funções psicológicas superiores como: a atenção consciente, a memória e as habilidades verbais que, se forem mais bem trabalhadas, num contexto social que seja favorável, podem se desenvolver. Dessa forma, a criança estaria sendo vista em sua totalidade, com ênfase em suas potencialidades, em interação com o meio e não a partir apenas do déficit orgânico (VIGOTSKI, 2022).

De fato, enquanto a deficiência traz dificuldades e impõe restrições, a mediação proporcionada por instrumentos culturais compensatórios abre um campo de possibilidades ilimitadas para a construção de caminhos alternativos. Estes são constituídos por instrumentos materiais e sistemas simbólicos, que facilitam o acesso e a apropriação da linguagem, do cálculo e da escrita. Sendo, portanto, de natureza histórico-cultural o desenvolvimento cognitivo humano, onde através do princípio da internalização das práticas sociais, são estruturadas e se desenvolvem as funções psicológicas superiores (pensamento conceitual, linguagem racional, memória lógica, atenção voluntária etc.). Desse modo, promove-se a conversão de fatores interpessoais em intrapessoais, sendo esta, uma lei geral do desenvolvimento humano, válida para todas as pessoas com ou sem deficiência (VIGOTSKI, 2022).

Outro conceito fundamental da obra de Vygotsky, muito conhecido, porém, ainda não devidamente apropriado por todos, é o da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que é o campo de atuação de todos os instrumentos mediadores (pedagógicos/pessoas ou simbólicos/signos) do processo de ensi-

no-aprendizagem. Onde a ZDP estabelece a ponte/relação/intercâmbio entre o nível de desenvolvimento real (NDR), que representa o conhecimento já consolidado na estrutura cognitiva do estudante, isto é, seus conhecimentos prévios; e o nível de desenvolvimento potencial (NDP), conhecimento que pode ser aprendido.

Dessa forma, aquilo que a criança faz por imitação ou com o auxílio do professor ou de um colega mais experiente, indicando o seu NDP; ela será capaz de internalizar e fazer em outro momento com autonomia, avançando dessa forma o seu NDR. Portanto, a ZDP estabelece a relação existente entre a aprendizagem e o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2003, 2009). E ainda, segundo Vygotsky (2011), não é possível prever um limite definitivo para o NDP de uma criança (com ou sem deficiência), sendo este, tanto maior, quanto maiores e mais ricas forem as oportunidades de aprendizagem proporcionadas pelas interações sociais mediadas pela cultura.

Portanto, sob o ponto de vista vygotskyano, é possível trabalhar com uma criança com comprometimento biológico e criar condições para a superação da deficiência através do uso da mediação que lhe seja apropriada. Um exemplo disso é a alfabetização de crianças com Síndrome de Down, que outrora eram consideradas incapazes, porém, hoje em dia entende-se que são plenamente capazes de serem alfabetizadas, sendo assim, fundamental que a escola esteja preparada para oferecer a mediação pedagógica adequada, exigida pela diferença, necessidade e peculiaridade de cada aprendiz (SOUSA; SÁ-LIMA; VALVERDE, 2017). Outro exemplo é o ensino de línguas estrangeiras para crianças surdas, por meio da língua de sinais, que possibilita o desenvolvimento de habilidades linguísticas e a inclusão social desses sujeitos (BARBOSA, 2018). Além disso, o uso de tecnologias assistivas, como softwares de voz e comunicação alternativa, também possi-

bilitam a inclusão de crianças com deficiência intelectual em atividades acadêmicas e sociais (SOUSA *et al.*, 2021). Logo, na perspectiva da mediação vygotskyana, é possível promover o desenvolvimento pleno de crianças com necessidades educacionais especiais e viabilizar a inclusão delas, não apenas no meio escolar, como na sociedade em geral.

METODOLOGIA

O percurso metodológico adotado baseia-se na pesquisa de revisão bibliográfica com abordagem qualitativa, que busca explorar relações entre conceitos, características e ideias. Essa abordagem permite que o pesquisador se aproxime da questão em análise, oferecendo uma visão ampla da produção científica, suas particularidades e aplicações. Assim ao investigar a evolução do tema ao longo do tempo, torna-se possível identificar e analisar contribuições significativas para o campo em estudo. Logo, este artigo em questão propõe reflexões sobre a construção da perspectiva inclusiva no ensino brasileiro, considerando seus fundamentos teóricos, aspectos políticos, históricos, sociológicos e pedagógi-

cos. Destacamos ainda a importância de visões que apontem caminhos para a superação de deficiências e a construção de uma sociedade humanizada e mais acolhedora.

Para a busca de trabalhos como fontes de pesquisa, foram utilizadas palavras-chave relevantes: Educação Especial e Inclusiva; Políticas Inclusivas e Vygotsky, nas bases de dados do *Google Acadêmico* e na *Scientific Electronic Library Online (SciELO)*, no período de outubro de 2022 a junho de 2023. Foram selecionados somente textos completamente liberados para consulta, e a análise das informações foi realizada por meio de leitura exploratória do material encontrado. Não foi utilizada uma filtragem temporal, aproveitando todas as publicações que atenderam ao recorte temático proposto no projeto.

Na Tabela 1 abaixo, estão relacionados em ordem cronológica os artigos selecionados para a análise mais aprofundada daquilo que representa o escopo deste trabalho em questão, que versa acerca da compreensão das influências e usos da teoria vygotskyana no contexto da educação inclusiva no Brasil, bem como das complexas variáveis presentes em cada contexto.

Tabela 1: Relação dos artigos selecionados para subsidiar as discussões

Título	Autores	Palavras-chave do artigo	Local de publicação	Ano
Superando Limites: a contribuição de Vygotsky para a Educação Especial	Dóris Anita Freire Costa	Educação especial; Vygotsky; Intervenção psicopedagógica	Revista psicopedagogia v. 23, n. 72, p. 232-240.	2006
Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos	Neli Klix Freitas	Legislação e inclusão. Educação inclusiva. Alunos com necessidades educacionais especiais. Avaliação. Teoria de Vygotsky.	Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 16, n. 60, p. 323-336.	2008

A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky	Priscila de Sousa Barbosa e Thelma Helena Costa Chahini	Dificuldade intelectual e desenvolvimento, Atendimento Educacional Especializado, Vygotsky	Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16 n. 1, p. 80-84.	2016
As Contribuições de Vygotsky para o Desenvolvimento das Crianças com Deficiência	Maria Marilê Rodrigues	Vygotsky, aprendizagem, deficiência	Id Online Revista Multidisciplinar e de Psicologia v.10, n. 33, p. 320-328.	2017
A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial – a Defectologia de Vygotsky”)	Anna Stetsenko, Bento Selau	-	Revista Educação v. 41, n. 3, p. 315-324.	2018
As contribuições de Vygotsky à concepção de educação inclusiva	Adelaide de Sousa Oliveira Neta, Romária de Menezes do Nascimento, Giovana Maria Belém Falcão	Vigotsky, Defectologia, Educação Inclusiva	Anais VI Congresso Nacional de Educação (CONEDU)	2019
Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais	Cristiane, Ruppel; Ana Flavia, Hansel; Lucimare, Ribeiro	Defectologia, Aprendizagem, Estudantes com deficiência.	Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 8, n. 1, p. 11-24.	2021

Fonte: os autores

Essa metodologia segue os princípios de Lakatos e Marconi (2010), que preconizam a importância de definir claramente o problema, selecionar fontes relevantes e realizar uma análise crítica e sistemática dos dados encontrados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Em busca de compreender, na perspectiva de cada trabalho selecionado, de que forma o grande arcabouço teórico construído por Vygotsky tem in-

fluenciado nos rumos adotados da educação inclusiva no Brasil, bem como os fatores externos e internos determinantes na dinâmica do contexto escolar, seguem as apresentações, análises e discussões dos artigos estudados e relacionados na Tabela 1.

Costa (2006) considera Vygotsky uma das maiores autoridades na compreensão da educação de crianças com necessidades educacionais especiais. Através de seus estudos teóricos e empíricos na *Defectologia* soviética, ele estabeleceu novas bases para a compreensão da psique humana, que oferecem caminhos alternativos para intervenções que podem favorecer a educação especial e inclusiva no enfrentamento das exclusões educacionais e sociais. Ele aponta que, para Vygotsky, qualquer defeito é também um estímulo, e deficiências podem ser superadas a partir de elaborações promovidas no contexto sociocultural que podem ir ao encontro da Zona de Desenvolvimento Proximal. Vygotsky defendia que a inteligência não é estática, mas sim dinâmica e plástica, construída nas trocas com o ambiente, e que qualquer criança pode aprender, desde que as estratégias, expectativas e os recursos de ensino sejam adequados. Isso contraria as crenças do imaginário popular, normalmente enraizadas em modelos inatistas excludentes, ainda que não se esteja consciente disso.

Assim, existe expectativa de aprendizagem para todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, o que os diferencia são os caminhos usados para acessar a inteligência de cada um deles. Portanto, as atividades devem ser elaboradas visando explorar o potencial dos alunos, e não como uma terapia para a deficiência, mantendo sempre a perspectiva de superação de limitações e de acesso ao conhecimento e à cultura. Argumenta ainda que o defeito/deficiência, enquanto causa orgânica primária, é um fator secundário na constituição psicológica e no desenvolvimento da personalidade da criança,

sendo neste contexto, o fator primário a existência de barreiras impostas pela sociedade, portanto cabe a ela a construção dos instrumentos de compensação/superação. Nessa perspectiva, as mediações (pedagógicas, realizadas por pessoas; ou semióticas, por signos, em que ambas se complementam) são, de fato, determinantes para os resultados da aprendizagem e do desenvolvimento do sujeito.

O artigo de Freitas (2008) promove um mapeamento dos parâmetros legais, teóricos, metodológicos e avaliativos que norteiam as políticas públicas voltadas à inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) em turmas de ensino regular no Brasil. Chama a atenção para a necessidade de mudanças estruturais, didático-pedagógicas e na formação dos professores, que são consideradas questões fundamentais para a escola atender ao direito universal à educação, conforme determinado por lei. A autora ainda enfatiza a necessidade premente de substituir as ideias de normalidade e anormalidade pelo conceito de diferença, que melhor nos define enquanto humanos. Ela defende que essa diferença deve ser contemplada na elaboração de avaliações, que não devem priorizar métricas e comparações entre alunos, mas sim devem ser formativas, coerentes e inclusivas.

Fundamentada na teoria de Vygotsky, Freitas (2008) argumenta que a escola regular inclusiva é um ambiente fértil para a construção de conhecimentos, que beneficia a todos os alunos, com ou sem necessidades educacionais especiais, por ser um meio plural que propicia uma rica interação social, sendo esta, somada à mediação pedagógica, promovida pelo professor, uma condição imprescindível para aprendizagem, desenvolvimento e a promoção de uma sociedade fraterna, colaborativa e justa. A autora afirma ainda que, por não existir um modelo único de ser humano o mesmo não pode ser adotado na educação. Porém, a inclusão se apresenta

como a melhor forma de aceitar as diferenças e, a partir delas, com o envolvimento de todos os segmentos da sociedade, torna-se possível construir alternativas para todos os desafios que se apresentem.

O artigo de Barbosa e Chahini (2016) traz um estudo realizado junto a Superintendente da Área de Educação Especial da Rede Municipal de Educação de São Luís-MA e professoras que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em salas de Recursos Multifuncionais, no atendimento a estudantes com hipótese de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (DID). Essa investigação desvelou uma série de desafios enfrentados pelas profissionais envolvidas na Educação Especial e de que forma a teoria histórico-cultural de Vygotsky e suas pesquisas, na área da *Defectologia*, contribuíram como subsídio às práticas educacionais com perspectiva inclusiva adotadas por essas profissionais.

O estudo apontou para um baixo nível de conhecimento por parte dessas professoras quanto à legislação que rege o funcionamento do AEE, o que acaba gerando uma falta de clareza quanto às suas complexas atribuições. Além disso, as professoras também enfrentam dificuldades relacionadas à falta de estrutura física e de materiais adequados para a realização do trabalho, bem como no estabelecimento de parceria com os professores regentes da sala de aula comum. A existência desses obstáculos indicou uma falta de articulação efetiva entre as instâncias deliberativas, encarregadas da implementação das políticas educacionais inclusivas do município, e os profissionais que executam essas ações no chão da escola, resultando em uma dissonância entre o que é preconizado e o que é efetivamente realizado.

O planejamento das atividades realizadas com os estudantes com DID é norteado por uma avaliação prévia realizada pela equipe multidisciplinar da Superintendência da Área de Educação Especial, a qual visa promover o acesso, a permanên-

cia e aprendizagem do estudante atendido na sala de Recursos Multifuncionais, segundo o órgão. O artigo ainda destaca que, a mediação pedagógica da teoria vygotskyana seria aplicável aos estudantes com DID e que tal abordagem teórica é trabalhada pelo MEC nos cursos de formação continuada à distância, ofertados aos professores do AEE. Porém, em razão da não apropriação dos conceitos basilares da teoria, ela não é efetivamente aplicada, o que revela a necessidade de uma maior atenção quanto à formação dessas profissionais, que precisam compreender esses estudantes enquanto seres socioculturais, e que não devem ser vistos sob a óptica da deficiência, mas sim, pelas suas potencialidades.

A pesquisa de Rodrigues (2017) considera o arcabouço teórico construído por Vygotsky, nos seus estudos em *Defectologia* e o conceito de zona de desenvolvimento proximal, como suportes potencialmente incomensuráveis e atemporais para a aplicação no contexto escolar. Por apresentarem perspectivas verdadeiramente inclusivas, na medida em que apontam que o comprometimento de algumas funções biológicas, não anula a possibilidade de desenvolvimento do sujeito, mas exigem a construção de caminhos alternativos, os quais podem ser culturalmente elaborados.

Porém, chama a atenção que a aplicação desses conhecimentos ainda não tem sido verificada nas práticas escolares, segundo ela, em razão da não apropriação da teoria vygotskyana pela maioria das pessoas envolvidas nesse processo. Entretanto, a autora salienta que a riqueza desse referencial teórico, com perspectiva inclusiva, torna possível acreditar que, havendo articulação entre todos os agentes envolvidos no processo educacional, o desafio da inclusão pode ser suplantado pela escola.

O trabalho de Stetsenko e Selau (2018) trouxe ao debate a abordagem de Vygotsky, que propõe a substituição do conceito de deficiência pela ideia da

diferença, em que essa mudança de entendimento substitui o valor negativo do defeito/deficiência pela possibilidade da sedimentação de um solo fértil/diferença para o aprimoramento da compreensão do desenvolvimento da psique humana. Nesse cenário, cabe à educação ter clareza sobre sua tarefa pedagógica de construir, junto à sociedade em geral, o entendimento de que a real normalidade reside na diferença e que a verdadeira deficiência consiste na tentativa da padronização humana.

Por ser o meio sociocultural o contexto no qual a diferença é tratada como deficiência, cabe também a ele elaborar ferramentas compensatórias que permitam a superação de qualquer obstáculo imposto por possíveis limitações biológicas. Pois, só a sociedade é capaz de proporcionar ou privar o sujeito da plena participação social, sendo esta fundamental para o desenvolvimento do ser em toda a sua potencialidade.

Por fim, o artigo destaca que os estudos realizados pelo grupo liderado por Lev Vygotsky, juntamente com Alexei Leontiev e Alexander Luria, deixaram contribuições significativas. Essas incluem a organização sistêmica das funções psicológicas superiores e influências no campo da neurociência. Atualmente, a neurociência está desafiando a crença tradicional de que as funções cerebrais estão rigidamente compartimentadas, reconhecendo cada vez mais a plasticidade neural como um processo influenciado pela cultura. Esse entendimento está em consonância com a teoria da mediação cultural vygotskyana.

O artigo de Oliveira Neta, Nascimento e Falcão (2019) atribui a Vygotsky o mérito de fornecer um aporte teórico sem precedentes à educação inclusiva. Ele promove uma mudança paradigmática ao deslocar a centralidade do estudo da deficiência de uma seara restritamente biológica para o contexto sócio-histórico-cultural. Em vez de focar no estabelecimento de leis que regem o desenvolvimento atípico e induzem à segregação, Vygotsky fundamenta

práticas pedagógicas que criam oportunidades de experiências comuns a todos. Ele defende essa abordagem com a convicção de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é mediado pelas interações sociais.

Segundo as autoras, com a teoria de Vygotsky as ações educacionais deixam de ser baseadas exclusivamente no diagnóstico da deficiência e passam a valorizar o papel do professor enquanto mediador, que deve se utilizar de estratégias adequadas para conduzir a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante. Ainda alerta que essas estratégias são potencializadas e validadas pelo convívio em ambientes diversos e plurais, que são vistos como a maior fonte de energia capaz de promover a superação da deficiência. Com isso, a teoria de Vygotsky se opõe a qualquer perspectiva segregacionista e enfatiza a importância das interações sociais para o desenvolvimento pleno de todos os estudantes.

O artigo de Ruppel, Hansel e Ribeiro (2021) propõe uma reflexão sobre os efeitos atuais das práticas educacionais relacionadas ao uso dos estudos disruptivos de Vygotsky na *Defectologia*. Entendem que esses estudos revolucionaram a compreensão acerca dos indivíduos com deficiência, que passaram a ser vistos não como menos capazes, mas sim com uma organização cognitiva distinta da considerada “normal”. E, essa mudança de perspectiva, teve um impacto significativo na compreensão de como esses estudantes devem ser atendidos, mudando o foco do defeito psicométrico, em que a ênfase era na mensuração da deficiência, para a potencialidade. Porém, segundo os autores, o abismo entre teoria e prática ainda precisa ser superado. Para isso, é fundamental que se tenha clareza dos papéis do professor enquanto mediador pedagógico, da escola que precisa ser adequada/inclusiva, e da cultura como validadora das ações. Assim, os referenciais estabelecidos por Vygotsky podem balizar as ações de todos os

entes envolvidos no processo educativo, promovendo uma educação que seja de fato inclusiva.

Os sete estudos analisados destacam o potencial e a relevância da teoria de Vygotsky na promoção de uma educação inclusiva no Brasil, ressaltando a necessidade de mudanças estruturais, formativas e atitudinais para a inclusão efetiva de estudantes com necessidades educacionais especiais. A profundidade das análises e a diversidade dos contextos abordados fornecem uma compreensão substancial e valiosa sobre o tema, mas a complexidade da questão sugere que mais pesquisas são necessárias para fornecer uma visão mais completa sobre o impacto da teoria de Vygotsky na educação inclusiva, demonstrando a necessidade de continuar explorando e expandindo este campo de pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os múltiplos estudos e perspectivas exploradas proporcionam uma profunda reflexão sobre a influência significativa do pensamento vygotskyano na educação inclusiva brasileira. A ênfase de Vygotsky na *Defectologia*, ao focar na capacidade dinâmica e plástica da inteligência humana e na interação sociocultural como catalisadora do desenvolvimento, desloca o paradigma da deficiência de um cenário estritamente biológico para um contexto sócio-histórico-cultural.

Ao se analisar os trabalhos, constata-se a visão revolucionária de Vygotsky que percebe as diferenças não como deficiências, mas como variações que enriquecem o tecido social, pautando a necessidade de considerar os sujeitos em suas potencialidades e não apenas em suas limitações. Esta perspectiva não só enfatiza o poder das interações sociais para o pleno desenvolvimento de todos os estudantes, como também ressalta a importância do educador como mediador que, munido de estratégias pedagógicas

adequadas, possui o potencial de alavancar a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante.

Entretanto, ao observar a prática educacional, nota-se resistência no ensino regular à inclusão. Tal resistência revela um sistema educacional que precisa ser mais acolhedor e adaptável, reconhecendo que, muitas vezes, a verdadeira deficiência está na infraestrutura e metodologia da escola, e não no estudante. Pois, o ensino regular com sua riqueza em oportunidades de trocas sociais, é vital para o desenvolvimento de todos os estudantes com ou sem deficiência.

Assim, enquanto mediadores pedagógicos devemos estar cientes e, permanentemente dispostos, à reflexão acerca das nossas ações educativas. Em que estas não podem ser norteadas, exclusivamente, por nossas bases empíricas, que muitas vezes representam apenas a cristalização de visões pessoais pouco embasadas ou distorcidas. Em outras palavras, encontrar os melhores caminhos para a elaboração de práticas educacionais inclusivas requer lastrear nossas ações em referenciais teóricos consolidados, estando ainda atentos às múltiplas variáveis envolvidas em cada contexto. Pois, é a sociedade que precisa mudar suas atitudes em relação àqueles que são diferentes (MANTOAN, 2004). Compreendendo que as percepções acerca da deficiência são construções sócio-históricas e, devemos reconhecer que elas refletem mais a cultura vigente na sociedade do que uma compreensão genuína da questão em si.

Quanto às questões que nortearam nosso estudo e discussões, a partir da pesquisa de revisão bibliográfica e das ponderações realizadas, construímos a convicção de que o aporte teórico oferecido pela psicologia histórico-cultural, que tem em Vygotsky seu maior expoente, pode subsidiar a promoção de uma educação verdadeiramente inclusiva no Brasil. Isso se deve tanto à consistência epistemológica de seus pressupostos quanto à validação histórica materializada por práticas pedagógicas compensatórias já

consolidadas. Estas práticas permitem fundamentar uma visão otimista acerca da aprendizagem e do desenvolvimento de todos os estudantes, com ou sem necessidades educacionais especiais, desde que lhes sejam oferecidos os instrumentos mediadores adequados, considerando-os a partir de suas possi-

bilidades e não de suas deficiências. Porém, ainda se faz imperativo superar a persistente lacuna entre esse rico repertório teórico e sua aplicação prática nas escolas, almejando um futuro em que todos os estudantes sejam reconhecidos por suas potencialidades e não por suas limitações.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, P. S.; CHAHINI, T. H. C. A inclusão de alunos com DID na perspectiva de Vygotsky. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 80-84, 2016.
- BARBOSA, R. B. F. Aprendizagem da língua estrangeira em crianças surdas. **Brazilian Journal of Development**, v. 4, n. 1, p. 285-297, 2018.
- BRASIL, Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (**Estatuto da Pessoa com Deficiência**). Diário Oficial da União, 7 jul. 2015
- _____. MEC. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Inclusão: revista da educação especial**, v. 4, n. 1, p. 7-17, 2008.
- _____. SENADO FEDERAL. Lei n. 010172, de 9 de janeiro de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências, 2001.
- _____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1988.
- _____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- BREITENBACH, F. V.; HONNEF, C.; COSTAS, F. A. T. Educação inclusiva: as implicações das traduções e das interpretações da Declaração de Salamanca no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 24, p. 359-379, 2016.
- CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva com os pingos nos “is”**. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. **Cadernos Cedes**, v. 25, p. 185-207, 2005.

COSTA, D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Revista Psicopedagogia**, v. 23, n. 72, p. 232-240, 2006.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, p. 1093-1108, 2014.

DINIZ, D. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série Anis*, Brasília, n.28, p.1-8, 2003.

FREITAS, N. K. Inclusão socioeducativa na escola: avaliação do processo e dos alunos. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 16, n. 60, p. 323-336, 2008.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2010.

MANTOAN, M. T. E. A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Universidade Estadual de Campinas. Unicamp**, v. 25, 2002.

_____. O direito à diferença nas escolas—questões sobre a inclusão escolar de pessoas com e sem deficiências. **Revista Educação Especial**, p. 17-23, 2004.

MEIRELES-COELHO, C.; IZQUIERDO, T.; SANTOS, C. Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. In: **Actas do IX Congresso da SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**. p. 178-189, 2007.

OLIVEIRA NETA, A. S.; NASCIMENTO, R. M.; FALCÃO, G. M. B. As contribuições de Vygotsky à concepção de Educação Inclusiva. **VI Congresso Nacional de Educação CONEDU** Editora Realize, 2019. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59176>>. Acesso em: 07/06/2023

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 12 dez. 2022.

RABELLO, E. T.; PASSOS, J. S. Vygotsky e o desenvolvimento humano. **Portal Brasileiro de Análise Transacional**, p. 1-10, 2010.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Editora Vozes Limitada, 2013.

RODRIGUES, M. M. As contribuições de Vygotsky para o desenvolvimento das crianças com deficiência. **Id on Line Revista de Psicologia**, v. 10, n. 33, p. 320-228, 2017.

RUPPEL, C.; HANSEL, A. F.; RIBEIRO, L. Vygotsky e a defectologia: contribuições para a educação dos estudantes com deficiência nos dias atuais. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 8, n. 1, p. 11-24, 2021.

SANTOS, W. Deficiência como restrição de participação social: desafios para avaliação a partir da Lei Brasileira de Inclusão. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, p. 3007-3015, 2016.

SOUSA, I. F. et al. Tecnologias assistivas no ensino-aprendizagem: transtorno específico da aprendizagem e deficiência intelectual. **Tecnologias Aplicadas em Educação e Saúde**, p. 33, 2021.

SOUSA, P. B.; SÁ-LIMA, M. A. C.; VALVERDE, C. A inclusão escolar de alunos com Síndrome de Down na última década. **Pedagogia em Foco**, v. 12, n. 8, p. 44-60, 2017.

STETSENKO, A.; SELAU, B. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos (Apresentação para a “Edição Especial–a Defectologia de Vygotsky”). **Educação**, v. 41, n. 3, p. 315-324, 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Obras completas - Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

_____. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, v. 37, n. 4, p. 863-869, 2011.

VIGOTSKI, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2017.