

RE(DEFININDO) O CONCEITO DE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA HISTÓRICO-CULTURAL

Giovani Ferreira Bezerra (G–UEMS)
Doracina Aparecida de Castro Araujo (UEMS)

Resumo

O conceito de Deficiência Intelectual apresenta-se, hoje, como um dos mais polêmicos e ambíguos. Todavia, em tempos de Educação Escolar Inclusiva, faz-se urgente uma compreensão acurada sobre esse conceito e suas determinações. Não se trata, contudo, de recorrer a qualquer abordagem epistemológica, mas sim àquela que não ignora a relação dialética que de fato há entre as circunstâncias endógenas e exógenas. Diante disso, o presente artigo, fruto de estudos bibliográficos, tem como principal objetivo articular uma reflexão totalizante sobre algumas dimensões conceituais desta deficiência humana e suas principais inter-relações. Para tanto, recorre às contribuições da Psicologia Histórico-Cultural, justamente por vislumbrar nos pressupostos teóricos dessa escola os fundamentos necessários para resolver tal impasse. Nesse sentido, as considerações de Vygotsky sobre deficiências primárias e secundárias, além de sua tese clássica sobre a origem sócio-cultural do psiquismo, revelam-se de importância decisiva para que se delineiem novos contornos paradigmáticos na conceituação da Deficiência Intelectual.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Dialética. Educação Escolar Inclusiva.

Introdução

A presença de alunos com Deficiência Intelectual nas classes regulares da educação básica materializa, em nosso país, o Paradigma da Inclusão. Contudo, isso não significa que efetivamente já se tenha compreendido em sua totalidade, no cotidiano escolar, o verdadeiro significado do conceito *Deficiência Intelectual*, que, de fato, está entre aqueles mais complexos e indefinidos, revestido de uma multiplicidade de abordagens conflitantes entre si.

Assim, compreender este conceito em suas múltiplas dimensões revela-se de suma importância para a sustentação teórica da proposta atual de Educação Inclusiva e, na verdade, constitui uma condição *sine qua non* para o sucesso de práticas pedagógicas que se pretendam inovadoras, acolhedoras e comprometidas com a vivência do novo Paradigma, isto é, com a construção de uma escola aberta às diferenças individuais e às oportunidades de aprendizagem que delas podem advir.

No entanto, essa não é tarefa fácil. Exige que encontremos, dentre os diversos modelos explicativos, aquele nos dê a possibilidade de refletir sobre a Deficiência Intelectual de uma perspectiva totalizante. Na maioria das vezes, o que encontramos é uma explicação unilateral para este fenômeno, de forma que fatores orgânicos e sociais costumam ser vistos como opostos e nunca como agentes dialeticamente envolvidos na concretização de uma mesma problemática.

Mas nem tudo está perdido. Conforme apontaram nossas pesquisas bibliográficas, a Psicologia Histórico-Cultural, de orientação marxista e nascida no contexto revolucionário da Rússia socialista, é o modelo que mais se aproxima de nossas pretensões, sinalizando para uma interpretação mais globalizada e precisa em torno da Deficiência Intelectual, muito distante dos reducionismos tradicionais, que em nada tem contribuído para esclarecê-la e somente agravam as incertezas conceituais a seu respeito.

Vygotsky¹ (1896-1934) e seus colaboradores Luria (1902-1977) e Leontiev (1903-1979) são os principais expoentes dessa escola que, embora ainda pouco explorada no Ocidente, tem importantes contribuições para dar às pesquisas contemporâneas, sobretudo no que diz respeito ao estudo do caráter *sociogenético* do psiquismo humano e ao entendimento de como se organiza, no bojo das contradições sociais, a personalidade da pessoa com alguma deficiência, seja esta de natureza sensorial ou intelectual.

Por isso, nas próximas linhas, recorreremos amiúde às considerações desses autores, na tentativa de sintetizar seu posicionamento acerca da Deficiência Intelectual e, assim, apontar novos contornos paradigmáticos para a (re)conceituação desta complexa condição humana, tendo-se a prática pedagógica como a nossa principal interlocutora.

1. Deficiência Intelectual: Primeiras Aproximações Conceituais

A Deficiência Intelectual tem sido revestida de uma multiplicidade de abordagens e conceitos, fragmentada em vários saberes: médicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos, sem que se chegue, contudo, a uma definição mais articulada e precisa a seu respeito. A ausência desse conceito só dificulta e confunde o trabalho dos educadores, que se sentem perdidos e desorientados pela profusão de informações tão dispersas.

Revela-se, portanto, urgente a busca por uma definição mais coesa, capaz de integrar ao mesmo tempo os planos biológico, psicossocial e educacional. De certa maneira, conforme já anunciamos, isto é possível segundo os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, embora o próprio Vygotsky não tenha sintetizado claramente tal definição, afirmando mesmo que “O conceito de atraso mental² é o mais indefinido e difícil da pedagogia especial” (VYGOTSKI, 1997, p. 92, tradução nossa), pois “[...] engloba um grupo heterogêneo de crianças” (VYGOTSKI, 1997, p. 92, tradução nossa).

No entanto, em diferentes textos, ele e seus colaboradores apresentam algumas características da Deficiência Intelectual, inclusive sua etiologia, o que nos possibilita não só organizar um conceito a partir de suas “pistas” e apontamentos, como também deixar explicitados alguns de seus aspectos correlatos mais significativos.

Grosso modo, a partir de suas contribuições teóricas, é possível afirmar que esta deficiência é um distúrbio no desenvolvimento ontogenético das funções intelectuais do indivíduo, sendo este distúrbio congênito ou mesmo adquirido precocemente na infância, devido a complicações e enfermidades no Sistema Nervoso Central, fatores hereditários ou ainda “[...] por causa de penosas e desfavoráveis condições de vida e de educação” (VYGOTSKI, 1997, p. 92, tradução nossa). Como sintetiza Vygotsky (2004, p. 389), “Esses fenômenos estão relacionados, em sua maioria, a alguma deficiência orgânica do sistema nervoso ou a doenças congênitas de secreção interna”, embora não perca de vista, na profundidade de sua crítica, que estes fenômenos também podem ser a expressão contundente de uma “[...] enorme calamidade social que é uma herança da estrutura de classes da sociedade” (VYGOTSKI, 1997, p.132, tradução nossa).

¹ O nome deste autor aparece grafado com algumas variações. Procuraremos, assim, manter a grafia original da fonte consultada quando se tratar de referências de citações. Nos demais casos, adotaremos a forma Vygotsky, largamente usada por autores brasileiros e estrangeiros.

² Vygotsky e seus colaboradores empregavam algumas expressões para se referir às crianças com deficiência intelectual, tais como atrasadas, retardadas, débeis ou até idiotas, que, atualmente, além de estarem em desuso, são consideradas preconceituosas e legalmente condenáveis. Todavia, no contexto histórico desses autores, elas não tinham a carga negativa de que hoje estão recobertas e, na verdade, refletiam a nomenclatura científica da época.

Na mesma direção, seu colaborador Leontiev (2007) entende a Deficiência intelectual como um “atraso” no desenvolvimento das funções intelectuais, evidenciado, sobretudo, pelas dificuldades de aprendizagem escolar, que podem ter por base alterações orgânicas, isto é, “[...] existe o problema do papel dos supostos biológicos e das características individuais, em especial as características dos tipos diversos de atividade nervosa superior, que desde logo não podem ser ignorados” (LEONTIEV, 2007, p. 104-105). Contudo, assim como Vygotsky, não exclui a possibilidade de que esse mesmo “atraso” possa ser intensificado por circunstâncias sociais e educacionais inadequadas, desfavoráveis à estruturação do psiquismo infantil. Como ele mesmo se questiona, “Estas crianças [com diagnóstico médico e psicológico de Deficiência Intelectual] têm de ser verdadeiramente postas à margem, ou o seu destino está determinado pela ação de condições e circunstâncias, condições que poderiam ser mudadas, circunstâncias que poderiam ser eliminadas para lhes permitir um desenvolvimento?” (LEONTIEV, 2007, p. 87).

Além disso, preocupa-se ainda com as “[...] características da esfera emotiva e motivacional da personalidade da criança, que revestem grande importância” (LEONTIEV, 2007, p. 105), haja vista que a motivação psicológica, quando bem conduzida nas situações pedagógicas, pode propiciar à criança o engajamento nas atividades científicas e sociais, a ponto de viabilizar a superação de algumas de suas dificuldades cognitivas. Como bem ratifica Vygotsky (2004, p.192-193), explicitando essa estreita relação entre intelecto e afeto, “uma pessoa pouco capaz para ocupações científicas nas escolas, incapaz de decorar qualquer regra, revela-se excepcionalmente talentosa e capaz em um campo de atividade que desperta nela o interesse”.

Luria, por sua vez, fala em dificuldades no uso pleno das capacidades mentais devido a “[...] defeitos objetivos do cérebro [...]” (LURIA, 1992, n.p., tradução nossa), mas também não deixa de perceber a interferência da dimensão cultural. O autor ressalta que, em algumas circunstâncias, a causa direta da deficiência intelectual não pode ser encontrada apenas em “fatos biológicos”, podendo também ser intuída da “[...] influência inadequada do meio cultural” (LURIA, 1992, s.p., tradução nossa) a que algumas crianças são submetidas.

Estes apontamentos nos permitem sintetizar uma conclusão evidente: Vygotsky, Luria e Leontiev não desconsideram os fatores endógenos, de natureza biológica e individual, que, em muitos casos, são a causa imediata da Deficiência Intelectual. Preocupamo-nos sobremaneira em deixar isso claro, porque, de fato, ao sopro de alguns modismos, ela tem sido banalizada e sua existência, questionada. Desse modo, ela é convertida tão-somente em “um ‘construto’ social e culturalmente elaborado” (BEYER, 2006, p. 23), de tal forma que causas eminentemente biológicas são “sociologizadas”, causando-se ainda mais confusão sobre o termo.

Contudo, para os mesmos autores, os aspectos exógenos, de natureza ambiental e social, não devem ser vistos, em hipótese alguma, como algo de importância menor, que possa ser negligenciado. Vygotsky (1997) é enfático ao afirmar que a presença de uma deficiência orgânica, seja ela física ou intelectual, é um grande obstáculo à socialização das crianças, que acabam postas à margem do convívio social e são alienadas da apropriação dos bens culturais a que teriam direito, em circunstâncias “normais”. Com o isolamento daí decorrente, seu desenvolvimento cognitivo é prejudicado, podendo mesmo estacionar nos níveis mais primitivos.

Na verdade, podemos afirmar, sem nenhum equívoco, que Vygotsky e seus colaboradores rompem com a primazia absoluta dos determinismos biológico e sociológico, ambos imprecisos e inaceitáveis na tarefa de conceituar responsável e criticamente a Deficiência Intelectual, abrindo, em vez disso, espaço para a percepção da interdependência entre ambos os fatores. Para eles, esta deficiência não é “[...] a simples soma das funções e

propriedades subdesenvolvidas” (GÜRTLER apud VYGOTSKI, 1997, p. 12, tradução nossa.), mas sim é um processo dialético, social e historicamente situado, a tal ponto que:

[...] não significa negar as características físicas relacionadas socialmente como deficiências, mas sim afirmar que o que caracteriza a deficiência, nesta concepção, não são as questões físicas, mas sim o tipo de interações que envolvem um sujeito que apresenta tais características. Assim, é possível pensar que este sujeito pode relacionar-se e constituir-se de outras formas, a partir de outras interações (GARCIA, 1999, p. 44).

Dessa forma, a Deficiência Intelectual não pode ser deduzida como uma completa incapacidade das funções psicointelectuais, uma impossibilidade em todos os aspectos da vida humana. Em primeiro lugar, ressalta Vygotsky (1997, p. 20, grifo do autor, tradução nossa) “Uma *criança* com um defeito não é inevitavelmente *uma criança deficiente*. O grau de sua deficiência e de sua normalidade depende do resultado da compensação social, isto é, da formação final de toda a sua personalidade” (VYGOTSKI, 1997, p. 20, grifo do autor, tradução nossa), a qual só pode efetivamente constituir-se no jogo das interações sociais, conforme fica demonstrado acima, nas palavras de Garcia (1999).

Assim, a simples presença de uma “disfunção” neurológica não basta para caracterizar a criança como “deficiente”. Para tanto, é preciso que se busque uma dimensão conceitual mais ampla, de maneira a ser possível analisar também e principalmente as suas oportunidades e possibilidades de adaptação e participação social, seu desempenho nas tarefas cotidianas e o seu grau de independência e de sistematização psíquica da realidade, por meio dos instrumentos culturais de pensamento humano, como a linguagem racional.

Além disso, numa criança com Deficiência Intelectual, uma função psicológica pode estar preservada e outra não, o que a habilita em algumas áreas e compromete seu êxito em outras. Por isso, “O débil mental nunca pode ser apresentado como débil mental em todos os aspectos. Sempre é preciso perguntar-se em que consiste a deficiência do intelecto, porque existem possibilidades de substituição, e é necessário fazê-las acessíveis ao débil mental” (VYGOTSKY, 1997, p. 24, tradução nossa.). Em outras palavras, isso significa que, durante o processo educativo, deve-se preferencialmente lançar mão das habilidades e capacidades mentais preservadas nesse indivíduo como forma de sua compensar suas limitações naturais. Por essa via, é mais fácil e possível “[...] formar a base para o desenvolvimento de suas capacidades integrais” (LURIA, 2003, p. 34) e ainda resgatar seu *status* social, seu valor como ser humano indispensável à coletividade.

É justamente por esse caminho, que não coloca à margem da educação as forças positivas que podem existir por trás do rótulo da Deficiência Intelectual e acredita que “O defeito não é só uma fraqueza, mas também uma força” (VYGOTSKI, 1997, p. 48, tradução nossa), que devemos pensar, determinar e transformar o conceito desta deficiência no ambiente escolar. Contudo, para isso, precisamos perscrutá-la ainda mais para saber até que ponto há interdependência entre os aspectos endógenos, exógenos e psicológicos, bem como em qual desses aspectos a prática pedagógica pode concretamente vislumbrar resultados com sua atuação. De fato, isso exige uma continuação vigorosa de nossas discussões em um novo tópico.

2. Deficiências Primárias e Secundárias: um encontro dialético

Neste tópico, vamos prosseguir com a discussão anterior, aprofundando melhor alguns pontos e acrescentando novas reflexões. Como já antecipamos, ao referir-se à deficiência intelectual, e também às demais, Vygotsky sempre procurava compreendê-la numa

ambivalência entre sua natureza biológica e social. Ele tinha consciência de que “O defeito cria *umas* dificuldades para o desenvolvimento orgânico e *outras*, distintas, para o desenvolvimento cultural” (VYGOTSKI, 1997, p. 27, grifo do autor, tradução nossa). Por isso, estabeleceu dois conceitos básicos na área da Defectologia, ciência russa que estudava as “anormalidades” das crianças, suas deficiências físicas e intelectuais.

Num primeiro momento, distinguimos as **deficiências primárias**, que, no caso da Deficiência Intelectual, referem-se aos danos congênitos ou precocemente adquiridos do Sistema Nervoso Central, correspondendo, portanto, “[...] ao déficit orgânico devido a fatores biológicos endógenos [...]” (GINDIS apud ASSUMPCÃO JUNIOR; SPROVIERI, 2000, p. 21). É o núcleo patológico da deficiência, que impõe às crianças determinadas e incontestáveis limitações funcionais.

As desordens primárias, por sua vez, acarretam, no plano social, uma mudança de atitude das pessoas em relação às crianças, porque “O defeito orgânico se realiza como anormalidade social da conduta” (VYGOTSKI, 1997, p. 73, tradução nossa). Tão logo se percebe a deficiência, elas são vistas, perante o coletivo, como seres diferentes, menos desenvolvidos e *anormais*. Por causa disso, acabam isoladas num mundo à parte e são tratadas de um modo especial, envolto pelo sentimento de pena ou pelo assistencialismo incapacitante (VYGOTSKI, 1997; RODINA, 2006).

A deficiência manifesta-se, então, com um atributo negativo e desviante da personalidade e as crianças passam a sentir um “complexo de inferioridade”, introjetado nelas de fora para dentro, isto é, do plano social para o individual (VYGOTSKY, 1997). Desse conflito entre o indivíduo e a sociedade, que lhe impede uma plena participação nas atividades humanas e espaços coletivos, podem resultar as **deficiências secundárias**. Estas levam ao agravamento da deficiência existente. No caso da Deficiência Intelectual, isso é especialmente preocupante, pois, como assinala o próprio Vygotsky,

É um fato que a personalidade social da criança retardada está comprometida e não desenvolvida. Mas em nenhum outro caso se manifesta com tanta claridade como neste o caráter social da deficiência. A criança retardada se isola por si só do ambiente de seus contemporâneos. O estigma de imbecil ou de deficiente a coloca em condições sociais totalmente novas e todo o seu desenvolvimento transcorre em uma direção completamente nova (VYGOTSKI, 1997, p. 92-93, tradução nossa).

Nesse sentido, Assumpção Junior e Sproviere (2000, p. 22) afirmam que, assim, “Observamos, então, além das perturbações orgânicas, dificuldades na realização de atividades esperadas socialmente, bem como as conseqüentes alterações no relacionamento com o mundo” (ASSUMPCÃO JUNIOR; SPROVIERI, 2000, p. 22).

Explicando melhor o que foi dito acima, podemos pensar que o desenvolvimento de habilidades intelectuais e sociais de uma criança com deficiência intelectual ficará seriamente comprometido, não tanto pelas condições orgânicas desfavoráveis, mas pelas barreiras e desvantagens socialmente impostas. Como cita Vygotsky (1997, p. 93, tradução nossa), “As conseqüências sociais da deficiência acentuam, alimentam e consolidam o próprio defeito”, o que confere àquela um caráter explicitamente dialético, em que agentes endógenos e exógenos se retroalimentam na personalidade do sujeito com alguma limitação intelectual.

Nesse ponto, é de grande importância esclarecer que Vygotsky pôde captar, com a devida intensidade, esta influência dos aspectos sociais na caracterização da Deficiência Intelectual em virtude dos fundamentos teóricos marxistas de sua produção intelectual. De fato, antes de Vygotsky, Marx e Engels já haviam demonstrado a influência da coletividade na formação e afirmação do indivíduo, afirmando que “Só na comunidade (com outros, é que cada) indivíduo tem os meios de desenvolver em todas as direções as suas aptidões; só na

comunidade, portanto, se torna possível a liberdade pessoal” (MARX; ENGELS, 2002, p. 84).

Assim, ampliando tais ideias do Marxismo, Vygotsky entende que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é um processo guiado pelo outro, mediado pelas demais pessoas que circundam a criança e constituem sua coletividade, orientado do plano **intersíquico** para o plano **intrapíquico**. Por isso, esse processo não pode ser obstruído totalmente e apenas pelas limitações físicas ou intelectuais do próprio indivíduo, mas, em grande medida, por *vias secundárias*, derivadas da fragilidade de suas experiências sócio-culturais. Em suma,

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas (VIGOTSKII, 2003, p. 114, grifo do autor).

Sendo assim, é possível pensar finalmente em um redimensionamento do conceito sobre a deficiência intelectual, que é ao mesmo tempo biológica e socialmente determinada, primária e secundária, individual e social, pois nenhum desses aspectos ganham sentido separadamente, nem podem fornecer, sozinhos, uma explicação totalizante para o fenômeno, já que:

[...] tudo tem a ver com tudo, os diversos aspectos da realidade se entrelaçam, e, em diferentes níveis, dependem uns dos outros, de modo que as coisas não podem ser compreendidas isoladamente, uma por uma, sem levarmos em conta a conexão que cada uma delas mantém com coisas diferentes (KONDER, 2006, p. 58)

Porém, no que se refere explicitamente às questões de cunho pedagógico, é possível e necessário determinar uma linha mais precisa de atuação perante esta deficiência, frente a tantos de seus determinantes. Nesse sentido, alertamos para que a educação inclusiva que se processa em nosso país não esteja tão preocupada com as restrições cognitivas e sensoriais impostas pelos *nexos* primários da questão, difíceis ou impossíveis de serem contornados, pois assentam-se nas bases orgânicas do desenvolvimento ontogênico. Por outro lado, recomendamos que se preocupe e se ocupe verdadeiramente com as dificuldades de estruturação psíquica decorrentes das deficiências secundárias. Na fala do grande líder da Psicologia Histórico-Cultural, “O fato é que a educação deve lidar não tanto com estes fatores biológicos, como com suas consequências sociais” (VYGOTSKY, 1993, n.p., tradução nossa).

É justamente no enfrentamento dessas consequências sociais e das complicações intelectuais delas decorrentes aos sujeitos com Deficiência Intelectual que a Pedagogia pode atuar, articulando uma proposta de ensino fundamentada na vivência coletiva entre educadores e educandos, menos negligente para com o estabelecimento de mediações sociais que propiciem o pleno desenvolvimento infantil. Ainda segundo Vygotsky (1997, p. 223, tradução nossa), “Assim como é praticamente inútil lutar contra a deficiência e suas consequências diretas [primárias], ao contrário, é legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades [secundárias] na atividade coletiva”.

Assim, com essa breve explanação, esperamos contribuir para que ao menos os obstáculos sociais e ambientais enfrentados pelos alunos com Deficiência Intelectual sejam minimizados nas atuais escolas regulares e surja, finalmente, a possibilidade de uma educação deveras inclusiva, em que todos os educandos possam vencer as barreiras culturais que

restringem suas experiências sociais (interpsíquicas) e se interpõem à emergência e à afirmação de suas habilidades. Somente quando isto deixar de ser utopia para tornar-se realidade, esses alunos poderão “[...] sair dos limites do *seu* meio imediato que, no caso, constituiria simplesmente um obstáculo a uma expressão eventualmente mais completa da riqueza das suas propriedades e aptidões verdadeiramente humanas” (LEONTIEV, 1978, p. 172, grifo do autor).

Considerações Finais

Este artigo buscou problematizar o conceito de Deficiência Intelectual, na tentativa de lançar as *bases* para a articulação de um novo conceito para esta complexa deficiência humana, o qual desse conta de abordar a unidade dialética entre as múltiplas determinações que incidem sobre ela, sobretudo no que diz respeito à interdependência entre os seus aspectos orgânicos, sociais, psicológicos e educacionais.

Para isso, partimos de alguns pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, pois a vinculação dessa *escola* ao Marxismo e os estudos de Vygotsky e seus colaboradores sobre Defectologia em muito poderiam direcionar nossas reflexões e desconstruir alguns equívocos na interpretação daquele conceito, como, de fato, ficou patente em todo o nosso percurso teórico.

Todavia, sabemos que a tarefa de sintetizar um enfoque conceitual de caráter totalizante para a compreensão do *fenômeno* Deficiência intelectual, com base nas premissas vygotkianas, não foi aqui de todo cumprida. Esta tarefa carece de estudos ainda mais sistemáticos e mais substanciais, que talvez excedam em muito os limites de um artigo como este.

Mas, com certeza, essa questão pode e deve ser o foco de novas pesquisas, sobretudo agora que o Paradigma da Educação Inclusiva tenta se afirmar não só no plano legal, mas também na prática educacional, não podendo, portanto, prescindir de uma sólida base teórico-metodológica que lhe dê sustentação e resolva, de uma vez por todas, as confusões, oposições e reducionismos que envolvem conceitos tão fundamentais no próprio campo da Educação Inclusiva.

Dessa situação, a problemática levantada em torno do conceito de Deficiência Intelectual talvez seja apenas uma das várias pontas do *iceberg*, mas uma ponta de vital importância, de cujo enfrentamento a Academia e as escolas regulares não podem mais se furtar, sob pena de comprometer o sucesso de toda a recente proposta educacional, pródiga em usar o termo *Inclusão*, mas nem sempre pronta a realmente torná-lo a manifestação de uma vivência pedagógica concreta.

Referências

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F. B.; SPROVIERI, M. H. *Introdução ao estudo da deficiência mental*. São Paulo: Memnon, 2000.

BEYER, H. O. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

GARCIA, R. M. C. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições vygotkianas. *Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos*, Florianópolis. v. 1, n. 1, p.42-46. jul.-dez. 1999.

An. Sciencult	Paranaíba	v. 2	n. 1	p. 180-187	2010
---------------	-----------	------	------	------------	------

Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519/1528>>. Acesso em: 12 set. 2008.

KONDER, L. *O que é dialética*. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Primeiros Passos, 23).

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

_____. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. e Outros. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

LURIA, A. R. The Child and his behavior. In: _____; VYGOTSKY, L. S. *Ape, Primitive Man, and Child: essays in the history of behaviour*. Harvester Wheatsheaf, 1992. Transcribed by Andy Blunden. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/luria/works/1930/child/ch12.htm>> Acesso em: 05 ago. 2008.

_____. Vigotskii. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*: 1º capítulo, seguido das teses sobre Feuerbach. São Paulo: Centauro, 2002.

RODINA, K. A. Vygotsky's Social Constructionist View on Disability: a methodology for Inclusive Education. In: LASSEN, L. (Ed.). *Enabling Lifelong in Education, Training and Development: European learning Styles Information Network (ELSIN)*. University of Oslo, 2006. Disponível em: <<http://lhc.ucsd.edu/MCA/Paper/VygotskyDisabilityEJSNE2007.pdf>> Acesso em: 05 ago. 2008

_____. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Psicologia e Pedagogia).

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 8. ed. São Paulo: Ícone, 2003.

VYGOTSKI, L. S. *Obras Escogidas*. Madrid: Visor, 1997. Tomo V, Fundamentos de defectología. (Aprendizaje).

_____. The Fundamental Problems of Defectology. In: _____. *Collected Works of L. S. Vygotsky*. Plenum Press, 1993.v. 2, The Fundamentals of Defectology. Transcribed by Andy Blunden. Disponível em:

<<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/wprks/1929/defectology/index.htm>> Acesso em: 05 ago. 2008.