

Contribuições Vygotskianas para a discussão da integração de alunos considerados especiais no ensino regular

A discussão sobre a integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é polêmica, necessária e ganha corpo à medida que, por força da lei, os sistemas de ensino estão inserindo um número cada vez maior de alunos antes considerados clientela do ensino especial. Anteriormente segregados em instituições de ensino especial, hoje continuam segregados, só que agora dentro da escola regular, dita para todos. Mesmo em Santa Catarina, tido como um dos Estados com maior avanço em relação não só à discussão, como também a práticas de integração², os alunos especiais continuam se constituindo em mais uma das categorias de excluídos da escola.

Discutir a integração destes alunos no ensino regular envolve, portanto, questões tais como as diferentes concepções de deficiência e com ela todo o problema da avaliação, diagnóstico e prognóstico daqueles indivíduos que não correspondem à expectativa de normalidade colocada pelos padrões da sociedade. Quem pode ser considerado deficiente? Até que ponto se pode determinar um prognóstico de desenvolvimento? Qual o melhor sistema de ensino para a educação de indivíduos **considerados deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades educativas especiais**³? Dentro desta polêmica, que passa por discussões acerca do potencial de inteligência dos indivíduos, a categoria mais questionada é a dos considerados deficientes mentais. O que significa ser deficiente mental em uma sociedade de classes, que exige cada vez mais compe-

tência e capacidade de trabalho produtivo? Enquanto para outras categorias de deficiência parece haver alternativas para transpor as barreiras colocadas pela limitação (próteses, equipamentos, língua de sinais, leitura labial, sistema Braille), para o deficiente mental fica a dúvida: será que ele compreende o que se passa a sua volta? Até que ponto pode desenvolver sua inteligência?

Esta discussão traz à tona também a questão da universalização e democratização do acesso à escolaridade à população de 7 a 14 anos, tal como é previsto na atual Constituição Federal. Embora o discurso oficial seja de garantir o direito à educação, a realidade educacional no Brasil hoje é de exclusão de significativa parcela da população de 7 a 14 anos das redes públicas de ensino. A reprovação e a evasão escolar, especialmente nas séries iniciais, continuam merecendo atenção e reflexões que conduzam a uma superação do quadro atual, não só com o intuito de reduzir os índices de fracasso escolar, mas muito mais para garantir uma escola pública de qualidade.

A concepção vygotskiana de desenvolvimento humano nos dá subsídios para uma postura pedagógica que discuta estas questões, apontando que a segregação contribui para consolidar a deficiência, uma vez que o mundo estreito e fechado criado na escola especial não promove as interações necessárias à apropriação de conhecimento pelos sujeitos com história de deficiência.

Postulando que a essência do homem é social, Vygotski enfatiza o papel fundamental da aprendizagem e das interações sociais para o desenvolvimento huma-

¹ Pesquisadora do Núcleo de Investigação do Desenvolvimento Humano (NUCLEIND/CED/UFSC).

² Sobre a experiência pioneira de integração escolar de portadores de deficiência, em um nível mais abrangente, a partir de 1988 em Santa Catarina, ver MENDES, E.G. *Integração Escolar: Reflexões sobre a experiência de Santa Catarina. Integração*. Brasília, Secretaria de Educação Especial – MEC. n.12, p.5-16, 1994.

³ Utilizo o termo **considerados deficientes, excepcionais ou portadores de necessidades educativas especiais** com o intuito de focalizar as interações sociais e não as deficiências por si só. Sobre esta questão, ver CARNEIRO, Maria Sílvia C. *Alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais nas redes públicas de ensino regular: integração ou exclusão?* Florianópolis, 1996. Dissertação de Mestrado em Educação, UFSC. p. 27-28.

no: “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que a cercam” (1991a, p.99). Assim, o desenvolvimento humano se dá nas e pelas interações sociais.

A ênfase nas origens sociais dos processos psicológicos superiores é expressa claramente por VYGOTSKI (1987, p.161) na formulação da Lei Genética Geral do Desenvolvimento Cultural:

Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança, aparece em cena duas vezes, em dois planos: primeiro como algo social, depois como algo psicológico; primeiro entre as pessoas, como uma categoria intersíquica, depois, dentro da criança, como uma categoria intrapsíquica.

Logo, a ênfase é dada não nos fenômenos psíquicos em si, mas na transformação de atividades externas, de natureza social, em experiências internas, apropriadas pelo sujeito a partir das interações sociais. É esta apropriação que promove o desenvolvimento das chamadas funções psicológicas superiores. Estas devem ser aqui entendidas em contraposição às funções elementares, cuja característica fundamental é o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. As funções elementares, de origem biológica, estão presentes no ser humano desde o nascimento, assim como nos animais. As funções psicológicas superiores, caracteristicamente humanas, pressupõem operações mentais com signos e permitem ao indivíduo fazer-se sujeito capaz de pensar a realidade e transformá-la. Estas funções se desenvolvem a partir das interações sociais, mediadas pelos signos culturais, tais como a linguagem oral e escrita. As funções psicológicas superiores, portanto, não estão dadas ao nascer, mas serão formadas na medida em que o indivíduo interagir com o meio social.

Apoiado em pesquisas sobre a fisiologia da atividade nervosa superior (Sechenov, Pavlov, Anojin, Utjtomsky e Luria, todos seus contemporâneos) e também nas investigações sobre a formação e a estrutura das funções psicológicas superiores, desenvolvidas por Vygotski, LEONTIEV (1991) propõe que simultaneamente à formação dos processos mentais superiores, caracteristicamente humanos, se formam também na criança os órgãos cerebrais essenciais para o seu funcionamento – os sistemas cerebrais funcionais, utilizados para realizar atos específicos. Sobre a formação destes sistemas, LEONTIEV (op.cit., p. 113) afirma que:

Maria Sylvania Cardoso Carneiro¹

a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais, formados com o processo efectivo de apropriação.

Desse modo, mesmo sem desconsiderar que as funções psicológicas são produto da atividade cerebral, é fundamental que se compreenda que o cérebro, base orgânica da atividade psíquica, não é um sistema fixo e imutável. Compreendido como um sistema aberto e de grande plasticidade, o cérebro é capaz de se modificar ao longo da história da humanidade e do desenvolvimento ontogenético. Estas mudanças se dão em função dos diferentes padrões de relação que os homens estabelecem entre si no movimento da história. Por conseguinte, não existe uma natureza humana desvinculada das relações sociais.

Esta flexibilidade do cérebro e, portanto, dos sistemas funcionais cerebrais, permite que uma operação puramente intelectual substitua um processo sensorial prejudicado. Por exemplo, uma pessoa cega que, além de utilizar sua capacidade de comunicação oral, aprende a ler utilizando o sistema Braille, poderá dar saltos qualitativos importantes em sua inteligência verbal, mesmo sem acesso aos estímulos visuais. Aquilo que é captado via percepção visual imediata por uma pessoa com visão normal, também poderá ser captado por uma pessoa cega. Só que neste caso, como o aparato visual está prejudicado, a percepção será indireta, mediante a atividade cognitiva que permite o estabelecimento de relações abstratas. (KOZULIN, 1994 p.194). Este é o princípio da compensação social, que, para Vygotski, consiste na criação de condições que possibilitem ao sujeito se apropriar da cultura, ainda que apresente limitações orgânicas, psíquicas ou sociais. Nas palavras de 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”.

O desenvolvimento das funções cognitivas caracteristicamente humanas é mediada socialmente pelos signos culturais, na medida em que o homem não tem acesso direto aos objetos, mas às suas representações. Assim, se considerarmos que qualquer coisa que pensamos não

é ela própria, mas a sua representação, podemos dizer que os signos culturais enquanto sistemas de representação funcionam como um “filtro”, que confere significados sociais a todos os objetos com os quais nos relacionamos. Ao se apropriar das experiências fornecidas pela cultura, a criança reconstrói intrapsiquicamente os modos de ação realizados intersiquicamente. Ela aprende a organizar os próprios processos mentais, passando a lidar não mais somente com signos externos, como também com signos internalizados.

Este processo de significação pela intervenção do outro origina-se do que Vygotski chama de mediação semiótica. Nos processos de mediação semiótica é fundamental a compreensão de dois elementos básicos: o instrumento, que tem a função de regular as ações sobre os objetos e o signo, que regula as ações sobre o psiquismo das pessoas. Os signos seriam, portanto, os instrumentos psicológicos que o homem utiliza para a representação e significação do mundo. Assim sendo, instrumentos e signos têm um papel mediador fundamental na atividade psicológica humana e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento ontogenético.

O papel da mediação semiótica no desenvolvimento das funções psicológicas superiores tem uma vinculação explícita com o princípio marxista de que as relações dos homens entre si e com a natureza são mediadas pelo trabalho. A atividade humana caracteriza-se, pois, pelo caráter instrumental. Enquanto os instrumentos que o homem cria provocam mudanças externas, intervindo na natureza, os signos, também criados pelo homem, provocam mudanças inter e intrapsíquicas. Nas palavras de VYGOTSKI (1991a, p.59-60):

“A invenção e o uso de signos como meios auxiliares para solucionar um dado problema psicológico (lembrar, comparar coisas, relatar, escolher, etc.) é análoga à invenção e uso de instrumentos, só que agora no campo psicológico. O signo age como um instrumento da atividade psicológica de maneira análoga ao papel de um instrumento no trabalho”.

Dentre os sistemas simbólicos criados pelo homem, a linguagem se constitui no sistema fundamental. Ela imprime mudanças importantes nos processos psíquicos caracteristicamente humanos e permite que o homem lide com a representação dos objetos, possibilitando processos de abstração e generalização, a partir dos quais se dá a formação de conceitos, essenciais para a comunicação humana. O complexo sistema de comunicação humana garante, por sua vez, a transmissão cultural do conhecimento historicamente acumulado. É por tudo isso que Vygotski compreende a linguagem enquanto elemento mediador da cultura. É pela linguagem, essencialmente, que os homens interagem e se apropriam de seu contexto cultural, incorporando ativamente os valores, o modo de agir e pensar de sua cultura. A linguagem é funda-

mental para o pensamento, pois sistematiza as experiências da criança e serve para orientar suas ações. A aquisição da linguagem reorganiza todos os processos mentais superiores, dando forma ao pensamento.

No caso da educação de surdos, Vygotski chamava a atenção para que eles fossem capacitados a utilizar todas as categorias de pensamento de que dispõe uma pessoa ouvinte. O ensino da linguagem a surdos deve centrar-se na aquisição de formas de comunicação oral significativas. Assim, é preferível a aquisição imperfeita de uma oração significativa do que a articulação precisa de sons sem significado. Vygotski não era contrário ao uso da linguagem de sinais como um dos elementos do sistema global de treinamento verbal. Para ele, o procedimento mais eficaz para desenvolver a linguagem do surdo consistia na aquisição simultânea da linguagem através de diferentes meios semióticos. (KOZULIN, 1994, p.202-203).

Toda esta compreensão da dinâmica do desenvolvimento humano a partir de raízes histórico-sociais representou uma ruptura com as teorias até então formuladas pelas diferentes correntes da psicologia, em especial aquelas que tentavam compreender a relação entre desenvolvimento humano e aprendizagem.

A contribuição de Vygotski para a construção de uma nova psicologia é bastante significativa, na medida em que a perspectiva por ele apontada rompe com o dualismo psicofísico presente em outras abordagens, pois entende o homem como sujeito histórico que constrói sua subjetividade a partir das interações sociais. Nesse sentido, a aprendizagem é considerada um aspecto fundamental no processo de desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Portanto, o desenvolvimento humano depende da aprendizagem, que se dá a partir da interação com outros sujeitos.

Para VYGOTSKI (op.cit., p.39), *“a aprendizagem da criança começa muito antes da aprendizagem escolar.[...] Toda aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história”*, que consiste justamente nas interações sociais que se processam desde o nascimento da criança, e até mesmo antes dele, se considerarmos que o modo como estas relações se estabelecem também é construído historicamente. Há que se salientar, contudo, que as aprendizagens que se processam na escola são, ou deveriam ser, qualitativamente diferentes daquelas que se processam no cotidiano da criança, antes de sua entrada na escola. Os processos de aprendizagem, particularmente os garantidos por situações de ensino, onde a criança interage com parceiros mais experientes (a mãe, o professor, etc.), mas também na brincadeira simbólica onde a criança adota o papel deste parceiro mais experiente e o desempenha, impulsionam os processos de desenvolvimento.

A avaliação do desenvolvimento intelectual das crianças, tanto nos sistemas de ensino tradicionais quanto nos testes psicológicos tradicionalmente utilizados para avaliação intelectual centram-se no desenvolvimento já

efetivado, ou seja, em categorias intrapsicológicas, ignorando as funções que estão em processo de maturação. O indivíduo é avaliado pelas respostas que dá, não podendo receber pistas ou ajuda. O que acontece é que esta perspectiva de avaliação do desenvolvimento considera apenas o nível de desenvolvimento efetivo, ou seja, aquelas funções que já estão desenvolvidas na criança, permitindo que ela resolva determinados problemas de forma independente. Não se leva em conta que as interações promovem processos de aprendizagem, impulsionando processos internos de desenvolvimento. Depois que o indivíduo se apropria desses processos, estes não só farão parte do desenvolvimento como também o impulsionarão para novos avanços. Portanto, Vygotski considera que, para a avaliação do nível de desenvolvimento mental da criança, devemos observar também o nível de desenvolvimento potencial, referindo-se ao nível expresso pela criança quando soluciona problemas sob orientação de um adulto ou com auxílio de companheiros mais experientes. A observação destes dois níveis de desenvolvimento permite que se identifique não só os processos de desenvolvimento já efetivados, como também os processos que estão em vias de se efetivar. As possibilidades de desenvolvimento, traduzidas nas tarefas que a criança consegue realizar com auxílio de pessoas mais experientes, é denominada por Vygotski *zona de desenvolvimento proximal*.

As interações sociais estabelecidas na educação escolar criam zonas de desenvolvimento proximal, possibilitando saltos qualitativos no desenvolvimento do sujeito. A compreensão da importância das interações sociais na formação de zonas de desenvolvimento proximal certamente organiza sistemas de ensino mais eficientes, no sentido de possibilitar a todos a apropriação do conhecimento historicamente produzido. Nas palavras de VYGOTSKI (1991b, p. 45-46):

Um ensino orientado até uma etapa de desenvolvimento já realizado é ineficaz sob o ponto de vista do desenvolvimento geral da criança, não é capaz de dirigir o processo de desenvolvimento, mas vai atrás dele. A teoria do âmbito do desenvolvimento potencial [zona de desenvolvimento proximal] origina uma fórmula que contradiz exatamente a orientação tradicional: o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento.

Assim, para VYGOTSKI (op.cit., p.47), são os processos de aprendizagem que possibilitam o desenvolvimento cognitivo:

[...] a aprendizagem não é em si mesma desenvolvimento, mas uma correcta organização da aprendizagem na criança conduz ao desenvolvimento mental, activa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta

activação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não naturais, mas formadas historicamente.

Para discutir a questão da importância da diversidade de níveis de experiência para a apropriação do conhecimento, retomo a premissa básica da abordagem sócio-histórica de que os processos psicológicos se originam nas relações interpessoais. Portanto, na composição de grupos de alunos deve-se levar em conta o papel fundamental da experiência coletiva que media o desenvolvimento cognitivo. Nas escolas em geral, ainda é comum o agrupamento de alunos pelas capacidades intelectuais que demonstram ter desenvolvidas. Nas escolas especiais, é comum os alunos com deficiência mental serem agrupados em função da deficiência em si. Estas são práticas úteis para os educadores que pensam estar criando grupos com níveis relativamente uniformes de inteligência. É a ilusão de que o grupo pode avançar mais se for mais homogêneo. Mas esta composição contribui pouco para o desenvolvimento cognitivo do grupo, se considerarmos o papel fundamental das interações de pares. Tanto membros mais velhos ou mais experientes, quanto indivíduos menos experientes ou com limitações significativas (como alguns portadores de deficiência) se beneficiam da heterogeneidade de seus grupos.

A questão da heterogeneidade dos grupos, em particular nos sistemas de ensino formais, não pode prescindir de uma reflexão do papel do professor enquanto mediador fundamentalmente para o desenvolvimento do aluno conforme ele articula a ação pedagógica. Muito mais que ensinar, a tarefa do professor consiste em viabilizar a apropriação ativa do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Para tanto, o professor trabalha com os significados sociais do conhecimento, acrescentando elementos que não ultrapassam a situação imediata. Esta postura possibilita o estabelecimento de relações com o intuito de desvelar o que não é aparente e torna possível a apreensão dos movimentos contraditórios do real, permitindo ao aluno compreender o presente como trabalho pretérito e ao mesmo tempo como um campo de possibilidades.

Especificamente sobre o ensino de crianças com deficiência mental, VYGOTSKI (1995) faz a crítica à redução de conteúdos e aos métodos simplificados que privilegiam o exercício de funções sensoriais e motoras em detrimento do pensamento abstrato: “[...] ao trabalhar exclusivamente com representações concretas e visuais, freiamos e dificultamos o desenvolvimento do pensamento abstrato, cujas funções não podem ser substituídas por nenhum procedimento visual (p. 119).

Sem ignorar os prejuízos orgânicos, para Vygotski, a maioria dos casos de deficiência é decorrente da au-

sência de uma educação adequada. O autor aponta que mesmo nas deficiências de natureza orgânica, as consequências mais importantes para o indivíduo estão mediadas pelos fatores sociais e psicológicos do desenvolvimento alterado. Um prejuízo orgânico cria certas limitações naturais na criança, mas são as limitações secundárias, mediadas social e psicologicamente, as que conformam o perfil particular de uma pessoa com alguma deficiência. Por exemplo, são as alterações secundárias da fala e da comunicação social que afetam a estrutura psicológica da criança surda, e não a surdez em si. O que está alterado são os processos de visão, audição, movimento ou atividade intelectual, mas o que deve ser reabilitado são os processos superiores de atenção seletiva, inteligência verbal, memória lógica, etc., que permitam o desenvolvimento de formas superiores de comunicação e interação social. Sem desconsiderar a importância da entrada de dados sensoriais, o mais importante é desenvolver os processos superiores capazes de utilizar e dar significados sociais a estes dados. (KOZULIN, 1994, p.193-194). Aí está a base dos conceitos de deficiência primária, a biológica, e secundária, a social. (VYGOTSKI, 1995).

Quanto à escola especial russa na sua época, VYGOTSKI (1995) afirma que:

Apesar de todos os méritos, nossa escola especial se distingue pelo defeito fundamental de que ela encerra a seu educando (cego, surdo-mudo, retardado mental), no estreito círculo do coletivo escolar; cria um mundo pequeno, separado e isolado, em que tudo está adaptado e acomodado ao defeito da criança, tudo fixa sua atenção na deficiência corporal e não o incorpora à verdadeira vida. Nossa escola especial, em lugar de tirar a criança do mundo isolado, desenvolve geralmente nesta criança hábitos que o levam a isolamento ainda maior e intensifica sua separação (p. 42).

Esta é uma referência clara ao caráter segregador do ensino especial. Para Vygotski, o ensino especial deveria perder seu caráter “especial”, incorporando-se ao trabalho educativo geral (p. 72).

Atualizando esta discussão, para que o ensino regular consiga integrar de fato os alunos considerados especiais, é fundamental que seja garantido a esses alunos:

- 1) o acesso à matrícula;
- 2) a participação em todas as atividades escolares;
- 3) a possibilidade de êxito nestas atividades, traduzida na expectativa de sucesso escolar por parte da escola, da família e do próprio aluno (CARNEIRO, 1997, p. 185).

A discussão sobre o direito ao sucesso escolar passa necessariamente por uma nova postura pedagógica

frente à relação desenvolvimento/aprendizagem. A postura pedagógica aqui proposta pressupõe uma concepção de homem que permita compreender os processos de desenvolvimento e aprendizagem a partir de uma visão sócio-histórica e não mais a-histórica, individual. É necessário romper com a idéia de uma natureza humana desvinculada e anterior ao social. Isto significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento, e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais, que não se encontram *a priori* no indivíduo, mas que vão se formando e se cristalizando nas e pelas interações sociais. Não se trata de negar as limitações, sejam elas físicas, sensoriais, neurológicas ou mentais. Trata-se de lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive. Em outras palavras, trata-se de considerar sempre que somos todos sujeitos históricos.

Considerando que esta concepção de homem não é hegemônica no atual momento histórico, cabe aos educadores que possuem esta clareza discutir as possibilidades que se colocam ao se optar por esta postura. Penso que o presente texto pode estar cumprindo esta tarefa. Compreender o homem numa perspectiva sócio-histórica significa retirar o foco dos problemas dos sujeitos. É urgente que consigamos focalizar as relações sociais que dão significados aos fatos, deixando claro que todos os indivíduos se desenvolvem, com ou sem adversidades. Mas, se sabemos o que fazer para impulsionar o desenvolvimento, para garantir o direito de apropriação do conhecimento, para contribuir com a ruptura dos estigmas de fracasso e de incapacidade, devemos levar este saber para as instituições escolares, onde, a cada dia, se produzem e consolidam rótulos que dificultam a muitos alunos o exercício de seu direito à escolarização.

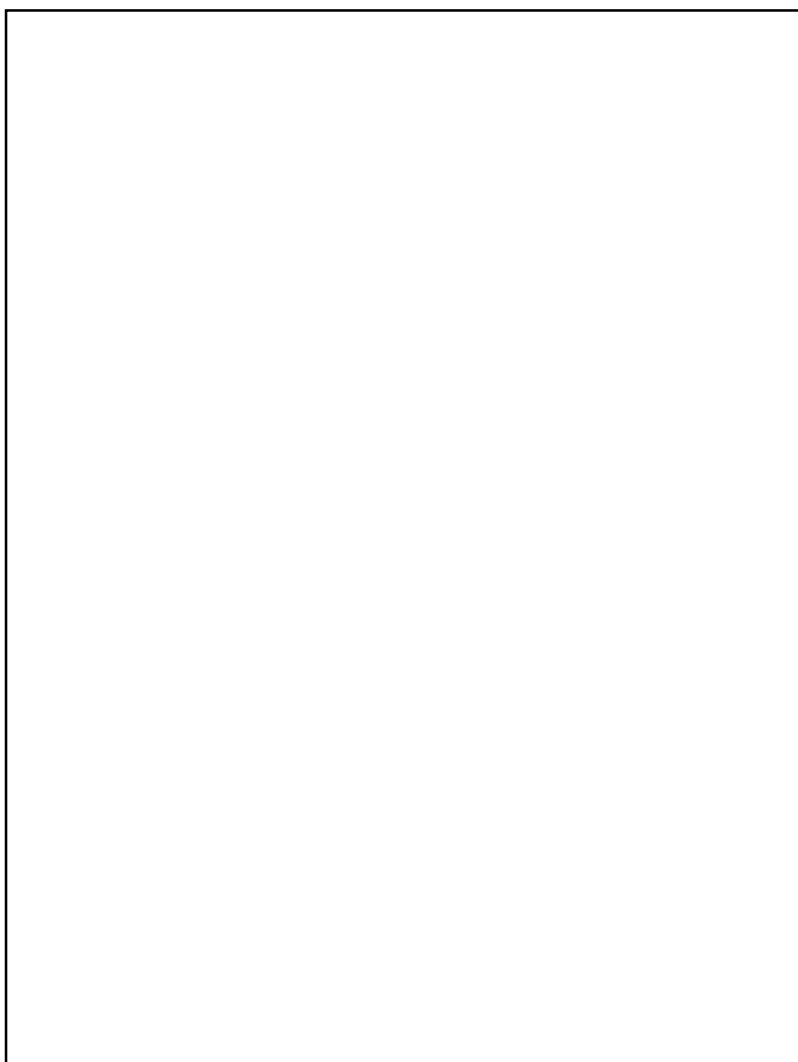
É preciso desafiar, acreditar na possibilidade de mudança, trabalhando no sentido de criar situações que não reproduzam as condições de marginalidade já cristalizadas em nossa sociedade.

A luta do segmento marginalizado tratado neste trabalho – os chamados *alunos especiais*, principalmente aqueles com diagnóstico de deficiência mental – passa necessariamente pelo desenvolvimento cognitivo. Sem dissociar afeto e intelecto, e compreendendo o caráter histórico-cultural da cognição, podemos compreender que a deficiência é, antes de tudo, um produto social, cultural, e não uma incapacidade irreversível.

Referências Bibliográficas

- CARNEIRO, Maria Sylvania C. Do ensino especial ao ensino regular: tentativas de integração escolar de alunos considerados portadores de necessidades educativas especiais. In: ZANELLA, Andréa V. et alii. *Psicologia e Práticas Sociais*. Porto Alegre: ABRAPSOSUL, 1997, p. 176-186.

- GARCIA, Rosalba M. C. *Contribuições vigotskianas para a educação de indivíduos considerados portadores de deficiência*. Florianópolis, NUCLEIND/CED/UFSC, 1997. mimeo.
- KOZULIN, A. *La psicología de Vygotski*. Madrid, Alianza, 1994.
- LEONTIEV, Alexis. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis N., VYGOTSKY, Lev S. et alii. *Psicologia e pedagogia : I – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 2. ed. Lisboa : Editorial Estampa, 1991. p. 99-119.
- MENDES, Enicéia G. Integração Escolar: Reflexões sobre a Experiência de Santa Catarina. *Integração*, Brasília, Secretaria de Educação Especial – MEC. n. 12, p. 5-16, 1994.
- VIGOTSKI, Lev. S. *Obras Completas*. Tomo Cinco – Fundamentos de defectología. Ciudad de La Habana, Cuba, Editoria 71 Pueblo y Educación, 1995.
- VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo : Martins Fontes, 1991a.
- _____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, Alexander R., LEONTIEV, Alexis, N., VYGOTSKI, Lev. S. et alii. *Psicologia e Pedagogia: I – bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. Lisboa, Editorial Estampa, 1991b. p. 31-50.
- _____. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana : Editorial científico-técnica, 1987. ■



Ilustrações: Afonso João Steinbach.

Oficina Pedagógica APAE, Santo Amaro da Imperatriz – SC