

# Contribuições da psicologia histórico-cultural de L. S. Vygotski para a Educação Musical da criança com deficiência intelectual<sup>1</sup>

*Teresa Cristina Trizzolini Piekarski*<sup>2</sup>  
Universidade Federal do Paraná  
Secretaria Municipal da Educação de Curitiba  
*teresapiekarSKI@yahoo.com.br*  
*Valéria Lüders*<sup>3</sup>  
Universidade Federal do Paraná  
*valeria.luders@gmail.com*

## Comunicação

**Resumo:** Este artigo é parte integrante de uma pesquisa de mestrado concluída; apresenta conceitos teóricos da proposta da psicologia histórico-cultural de Lev. S. Vygotski e pretende contribuir para a área de Educação Musical relativa ao desenvolvimento e aprendizagem da criança com deficiência intelectual. O entendimento do professor de música tanto sobre os conceitos de zona de desenvolvimento ideal (o que a criança realiza sozinha), quanto sobre zona de desenvolvimento imediato (o que a criança realiza com a ajuda de outros), contribuem para sua prática pedagógica. Deve-se conhecer as peculiaridades do desenvolvimento de cada estrutura orgânica, psicológica e da personalidade, que são o que diferenciam a criança com deficiência intelectual da criança sem deficiência intelectual, para contestar os estudos que se baseiam na concepção quantitativa do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKI, 1997). O processo de interação da criança com o meio direciona os processos compensatórios e de desenvolvimento, além de apontar, ainda, para a necessidade uma educação musical inclusiva, ao considerar que cada criança com deficiência intelectual é única e precisa de adaptações para suas particularidades. Dessa forma, a educação musical inclusiva sobrepõe-se às dificuldades de ordem biológica e conduz a criança com deficiência intelectual para a aprendizagem e desenvolvimento musical.

**Palavras-chave:** L. S. Vygotski, educação musical inclusiva, deficiência intelectual.

## Introdução

Este artigo apresenta reflexões sobre a proposta teórica de Lev. S. Vygotski em sua obra “Obras Escogidas V: Fundamentos da Defectologia” (VYGOTSKI, 1997),

---

<sup>1</sup> Este texto tem vínculo com o Grupo de Pesquisa PROFCEM/CNPq, e é parte da pesquisa de mestrado em Educação Musical e Cognição desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Paraná (UFPR).

<sup>2</sup> Mestre em Música (UFPR), doutoranda em Música na linha de pesquisa Educação Musical e Cognição, no Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Paraná.

<sup>3</sup> Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Música na linha de pesquisa Educação Musical e Cognição, da Universidade Federal do Paraná.

como contribuição para o estudo na área de Educação Musical, reflexões essas que foram parte de uma pesquisa de mestrado concluída, que apontou, em seus resultados, que os estudantes com deficiência intelectual podem aprender música juntamente com os demais colegas sem deficiência intelectual, pois o processo de aprendizagem musical torna-se mais rico com a diversidade.

Lev S. Vygotski (1896 - 1934), estudioso russo, tem instigado estudos no Brasil na área de psicologia e educação (OLIVEIRA, 1992), e suas obras têm despertado o interesse de pesquisadores dessas áreas e também de outros pesquisadores brasileiros e de outras partes do mundo, que se dedicam a compreender a aprendizagem e o desenvolvimento musical, buscando na teoria interacionista embasamento para seus trabalhos.

Vygotski, embora tenha se dedicado a compreender como a criança aprende e se desenvolve em uma realidade diferente da nossa época (seu contexto era o russo), continua atual e pertinente, explicando a relação entre desenvolvimento e aprendizagem na interação com o meio sócio-histórico.

Embora Vygotski (1997) não tenha investigado especificamente a aprendizagem e o desenvolvimento musical, seus estudos trazem contribuições significativas para o professor de música, no que se refere à compreensão da pessoa com deficiência.

## **O desenvolvimento e a aprendizagem da criança com deficiência intelectual, e a psicologia histórico-cultural de L. S. Vygotski**

Para Vigotski<sup>4</sup> (2010), a aprendizagem da criança não tem início na escola e sim nos contextos sociais em que viveu até então, significando que toda a aprendizagem que a escola oportuniza para a criança sempre tem uma pré-história. Assim acontece na educação musical, com crianças que chegam ao ambiente escolar tocando instrumentos musicais, já há aprendizagem anterior que iniciou no contexto das relações familiares e dos grupos sociais aos quais pertence.

Quando a criança chega ao ambiente escolar, não chega “vazia”, já aprendeu e se desenvolveu desde seu nascimento. Essa é uma forte razão para o professor

---

<sup>4</sup> Optou-se pela tradução do nome de Vigotski para o português, realizada por Paulo Bezerra. (Prestes, 2010, p. 91). Permanece com diferentes grafias, quando forem citações diretas dos autores referenciados.

compreender quais as particularidades da relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento na idade escolar. (VIGOTSKI, 2010). O professor deve estar consciente das duas situações e compreender a relação existente entre a aprendizagem e desenvolvimento para a atividade pedagógica, considerando o conhecimento prévio da criança e as suas possibilidades tendo em vista seu nível de desenvolvimento.

Vigotski (2010) aponta a relevância em considerar dois níveis de desenvolvimento da criança para entender o processo de desenvolvimento e as tendências condutivas para a aprendizagem infantil. O primeiro nível, denominado nível de desenvolvimento atual<sup>5</sup> da criança, refere-se ao nível de desenvolvimento das suas funções mentais, resultantes de etapas finalizadas de seu desenvolvimento, significando a capacidade de realizar tarefas de forma independente.

A relevância da compreensão do conceito acima, para a educação musical, está na possibilidade de o professor entender qual deve ser ponto de partida para a ação pedagógica. Considerar, por exemplo, quais as células rítmicas que o estudante já domina para elaborar arranjos para a execução musical, com a progressão de dificuldade que avance na sua aprendizagem, promovendo, com isso, o avanço no desenvolvimento de suas habilidades musicais.

Dessa forma, o professor de música estará conduzindo a criança para o segundo nível de desenvolvimento, que é o nível de desenvolvimento imediato<sup>6</sup>. Nesse nível, é possível para a criança resolver tarefas acessíveis com a mediação de adultos ou de pessoas mais experientes.

O que a criança faz com o auxílio do adulto fará amanhã por conta própria. A zona de desenvolvimento imediato pode determinar para nós o amanhã da criança, o estado dinâmico do seu desenvolvimento considerando o que é capaz de fazer sozinha, mas também o que se encontra em processo de amadurecimento. (VIGOTSKI, 2010).

---

<sup>5</sup> A expressão “nível de desenvolvimento atual” é empregada na tradução da obra de Vigotski do russo para língua portuguesa realizada por Paulo Bezerra. Os tradutores que a fizeram das obras em outras línguas (espanhol e inglês) utilizam a expressão “nível de desenvolvimento real”.

<sup>6</sup> A expressão “nível de desenvolvimento imediato” é empregada na tradução da obra de Vigotski do russo para língua portuguesa realizada por Paulo Bezerra. Os tradutores que a fizeram das obras em outras línguas (espanhol e inglês) utilizam a expressão “nível de desenvolvimento proximal”.

A proposta teórica de Vigotski (2010) expressa que é a aprendizagem que impulsiona diversos processos interiores de desenvolvimento, o que significa gerar uma zona de desenvolvimento imediato. Isso acontece por meio das inter-relações da criança com os colegas e com outros que a rodeiam, possibilitando desenvolver tarefas que só posteriormente serão interiorizadas. Assim, a aprendizagem bem planejada acarreta desenvolvimento mental à criança, traz para a sua vida uma série de processos, que sem a aprendizagem não seria possível.

Nesse sentido, o professor de música deve planejar sua atividade pedagógica em que, por meio de suas intervenções e relações interpessoais durante o processo de aprendizagem, contribuirá para o desenvolvimento do estudante.

Especificamente relacionado ao desenvolvimento intelectual, Vygotski apresenta a tese de que a criança com desenvolvimento abaixo do padrão não é menos desenvolvida que as outras crianças sem deficiência<sup>7</sup>, mas que se desenvolveu de forma diferente, contestando assim, estudos que se baseavam na concepção quantitativa do desenvolvimento da criança. (VYGOTSKI, 1997). Compreender a deficiência somente sob a ótica quantitativa, não considera as particularidades do desenvolvimento de cada estrutura orgânica, psicológica e da personalidade, que são o que diferencia criança com deficiência intelectual da criança sem deficiência intelectual.

Nos estudos sobre a Defectologia, Vygotski aponta que a deficiência cria peculiaridades na personalidade da criança. Uma das possíveis marcas é o complexo de inferioridade, que surge com base na degradação social causada por sua deficiência, afirmando também, que o sentimento de inferioridade é a avaliação psicológica da própria posição social. (VYGOTSKI, 1997).

A criança sem deficiência tem desenvolvimento biológico historicamente condicionado ao meio cultural em que vive. Tanto os planos de desenvolvimento cultural como biológico passam por modificações que se interpenetram e entrelaçam, como por exemplo, o desenvolvimento da linguagem. Porém, não se pode observar o mesmo na criança com deficiência, porque algumas das suas funções biológicas são perdidas, comprometendo o desenvolvimento sobre novas bases biológicas, na cultura

---

<sup>7</sup> Optou-se por utilizar a terminologia referente à deficiência que não esteja carregada de preconceitos, estigmas e estereótipos, segundo orientações de Sasaki, em citações parafraseadas de teóricos de outras épocas.

em que está inserida (VYGOTSKI, 1997). A sua percepção do mundo pode ser diferenciada em função de sua deficiência, e a escola, ao se deparar com a condição desses estudantes, muitas vezes coloca barreiras para inseri-los em seu contexto. Essa prática tem como consequência a classificação dos estudantes com deficiência intelectual em relação ao seu desenvolvimento, diferente das demais crianças, com frequência não sendo aceitos nas escolas regulares e nas escolas de música, por ser levado em conta a sua forma de aprender. Segundo Vygotski (1997), esse tipo de seleção dos estudantes é insuficiente, sem fundamentos e impõe barreiras, pois se apoia naquilo que lhes falta em seu desenvolvimento.

Vygotski (1997) aponta três problemas para definir a essência, a origem e como criança com deficiência intelectual se desenvolve. Para ele, o foco dos pesquisadores deve ser nas leis que regem o desenvolvimento dessas crianças. Nesse sentido, o primeiro problema seria identificar quais os processos que surgem no desenvolvimento da criança com deficiência intelectual. A deficiência intelectual não deixa de existir, mas a pessoa pode avançar em seu desenvolvimento, mesmo que mais tardiamente do que acontece com as pessoas sem deficiência. O segundo problema seria qual a estrutura e a dinâmica da deficiência intelectual em seu conjunto, para possibilitar a compreensão dos processos no desenvolvimento dessas crianças; o terceiro, quais as conclusões pedagógicas que surgem da clarificação dos dois problemas anteriores, ou seja, em que isso pode ajudar a educação.

No que tange ao contexto educacional, segundo Vygotski (1997), é a partir do processo de interação da criança com o meio que se cria uma situação que a impulsiona no sentido da compensação. A demonstração concreta disso é que a direção dos processos compensatórios e de desenvolvimento em seu conjunto depende não só da natureza e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social da criança.

Dependendo do ambiente em que vive e se educa a criança com deficiência, a compensação segue direções totalmente diferentes. Quando a criança está em contexto educacional interagindo com outros colegas com deficiência, a relação social que possibilita a superação de dificuldades estabelecer-se-á basicamente com o professor, ao passo que, se for possibilitado relações educativas com crianças sem deficiência, além do professor, terão como modelo outras formas de resolução e enfrentamento de dificuldades.

Alguns pontos fundamentais e concretos caracterizam o desenvolvimento compensatório da criança com deficiência intelectual. Certas funções comuns nas crianças com e sem deficiência podem assemelhar-se externamente, mas, em função de sua estrutura, da sua natureza interna, não possuem nada em comum. As investigações sobre a substituição de algumas operações psicológicas por outras demonstraram que nenhuma de suas funções (nem a memória, nem a atenção), acontece de uma só maneira, mas que cada uma se realiza de diferentes formas.

Como consequência, na área onde se tem uma dificuldade, uma insuficiência, uma limitação, ou simplesmente uma tarefa que não se consegue realizar naturalmente, surge uma nova forma de realizá-la, como por exemplo, a memorização, que pode se associar ao processo de imaginação, de combinação, entre outros. (VYGOTSKI, 1997).

O processo relatado acima, segundo Vygotski (1997), associa-se ao desenvolvimento social da criança, o qual possui papel fundamental em processos de substituição dos recursos auxiliares (a linguagem, as palavras e outros signos), enriquecendo a criança durante seu desenvolvimento, confirmando a tese sobre a coletividade como fator de desenvolvimento das funções psíquicas superiores<sup>8</sup> da criança com e sem deficiência. (VYGOTSKI, 1997).

E é justamente esse desenvolvimento social que acontece na coletividade que oportuniza o desenvolvimento da linguagem, inicialmente como meio de comunicação social. A linguagem interior, ou seja, a linguagem com a qual o homem pensa, aparece mais tarde e há fundamentos para supor que seu processo de formação se realiza com a idade escolar.

O caminho que a linguagem segue, iniciado como meio de comunicação, com função de conduta social, coletiva e sua transformação em forma de pensamento, em função psicológica individual, dá uma ideia da lei que rege o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Essa lei pode expressar-se do seguinte modo: toda função psicológica superior, no processo de desenvolvimento infantil se manifesta duas vezes, a primeira como conduta coletiva, como organização da colaboração da

---

<sup>8</sup> As expressões “funções psíquicas superiores”, “funções mentais superiores”, ou ainda, “funções intelectuais superiores” são as terminologias utilizadas por tradutores da obra de Vygotski traduzidas do espanhol e do inglês. Em obras traduzidas do russo para o português, a terminologia utilizada é “funções mentais complexas”. Para Vygotski segundo Rego (2000), essas funções são tipicamente humanas, aprimoradas, pois dizem respeito a ações voluntárias. Pode-se exemplificar com a memória voluntária, imaginação, capacidade de planejamento, entre outras.

criança com o ambiente, no exercício de suas funções psicológicas, depois como forma individual da conduta, como capacidade interior de atividade do processo psicológico no sentido estrito e exato da palavra. Para a criança com deficiência intelectual, a comunidade é a fonte de desenvolvimento para as funções psicológicas superiores, como propõe Vygotski (1997).

Segundo o autor acima referido, a criança começa a compreender a linguagem antes mesmo de falar; a possibilidade de compreensão da língua é maior que o uso ativo da linguagem. Assim, para conhecer em que nível atual de desenvolvimento a criança com deficiência intelectual se encontra, há que se saber até onde ela pode compreender, além do que é verbalizado.

As considerações até o momento vêm ao encontro da afirmação “A saturação unilateral da coletividade com crianças mentalmente atrasadas, semelhantes em seu nível de desenvolvimento, é um ideal pedagógico falso” (VYGOTSKI, 1997, p. 141). Isso porque investigadores concluíram que o intelecto apresenta uma diversidade de funções em uma única unidade, o que não significa nem identidade, nem homogeneidade. Segundo Vygotski (1997), estudos sobre crianças com deficiência intelectual apontaram que não existe uma situação em que todas as funções intelectuais estejam igualmente afetadas.

No que diz respeito à superação de dificuldades é de extrema importância o estímulo afetivo. As dificuldades não podem desanimar a criança com deficiência intelectual, não podem levá-la ao não enfrentamento das mesmas, mas, sim, conduzi-las ao desenvolvimento. (VYGOTSKI, 1997).

A criança com deficiência intelectual não pode ser vista de maneira fragmentada. Para Vygotski (1997), deve-se esclarecer qual a estrutura, qual o significado e os mecanismos de processos de construção desta estrutura, como se forma o quadro de deficiência intelectual e as diferenças entre as crianças com essa deficiência. Deve-se ter em mente que cada criança com deficiência intelectual possui características próprias na sua estrutura; que possui formas próprias de enfrentar suas dificuldades; que pode desenvolver estratégias de superação próprias de acordo com o ambiente e as interações interpessoais estabelecidas.

Estudos apontaram que a privação cultural da criança com deficiência intelectual torna incompleto o desenvolvimento das suas funções intelectuais

superiores, pois se acumulam as características negativas, as complicações adicionais em forma de um desenvolvimento social incompleto. (VYGOTSKI, 1997).

Na sequência, após apresentados alguns elementos teóricos sobre desenvolvimento e aprendizagem na psicologia histórico-cultural de L. S. Vygotski (1997), especificamente relacionados à criança com deficiência intelectual, realizaremos algumas reflexões sobre essas contribuições teóricas da Psicologia, para a área de Educação Musical, em contexto inclusivo.

## **A Psicologia Histórico-Social de L. S. Vygotski para a Educação Musical Inclusiva**

A música é vista muitas vezes em bases deterministas. Romanelli (2009, p. 13) cita Galvão, que afirma ser “... frequente a defesa da ideia de que seu domínio [da música] é reservado àqueles que têm talento”. Tanto a mensuração da inteligência com baixos escores, como a ideia da música somente para talentosos pode classificar o ensino da música como impróprio para as crianças com deficiência intelectual. Porém, algumas delas podem alcançar o *expertise*, como é o caso dos *savants* musicais.

A aprendizagem e o desenvolvimento musical da criança com deficiência intelectual são possíveis, mesmo existindo diferenças estruturais biológicas, psicológicas e de personalidade das crianças com desenvolvimento típico. Cada criança com deficiência intelectual é única e necessita de adaptações para suas particularidades.

Ilari (2009, p. 66) enfatiza que “a música é algo contagiante para todas as crianças, o que vem sendo provado pelos estudos da educação musical”. A autora relata as pesquisas realizadas por Judith Jellison e Patrícia Flowers, que descobriram que crianças e adolescentes com deficiência são idênticos aos sem deficiência no que diz respeito a gostar de música, de ouvir e de tocar instrumentos musicais. Já Joly (2003) cita Birkenshaw-Fleming, que aponta que as aulas de música podem reforçar a autoestima das crianças com deficiência. Para que isso aconteça, o professor de música deve planejar as atividades respeitando as possibilidades de cada estudante, encorajando-o à autonomia, oportunizando uma diversidade de situações pedagógico-musicais que o conduzam à aprendizagem e ao desenvolvimento musical. Dessa forma, como apresentado nesse texto mais acima, melhora-se a autoestima, e o

sentimento de inferioridade, mencionado por Vygotski (1997), tende a ser suprimido, principalmente se for em ambiente de educação musical inclusiva.

Para educar musicalmente a criança com deficiência intelectual há que se conhecer como ocorre seu desenvolvimento. Não é importante a deficiência em si, mas a reação perante ela em consequência da personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento, ou a reação em resposta à dificuldade proveniente do fracasso. A criança com deficiência intelectual não é constituída somente pelas suas carências, pois seu organismo e sua personalidade se reestruturam como um todo. (VYGOTSKI, 1997).

A aprendizagem do estudante com deficiência intelectual deve ser planejada a partir das mudanças e da ação compensatória que acontecem no processo de desenvolvimento, caso contrário não será apropriado para ele. (VYGOTSKI, 1997). Portanto, o professor de música deve perceber quais recursos e estratégias possibilitam a aprendizagem musical significativa, bem como planejar as atividades subsequentes, respeitando a forma com a qual o estudante com deficiência intelectual progride, não tendo como base a deficiência.

É na vida social e nas condutas sociais que a criança encontra material para construir as funções internas que dão origem ao processo de desenvolvimento compensatório, que variam dependendo do grau de deficiência intelectual e que podem atenuá-las ou corrigi-las. (VYGOTSKI, 1997).

Logo, é cabível pensar que a educação musical em contexto de inclusão oportuniza vivências (por meio das relações sociais entre as crianças com e sem deficiência intelectual), que podem viabilizar a superação por meio dos processos compensatórios e de desenvolvimento musical, que seriam mais difíceis de acontecer em ambientes não inclusivos. Isso não quer dizer que a deficiência intelectual deixe de existir, mas que aumentam as possibilidades de aprendizagem musical impulsionadas também pelas relações sociais entre os pares.

## **Considerações Finais**

Nesse sentido, deve-se refletir sobre a educação musical inclusiva e sobre a importância da inserção das crianças com deficiência intelectual, tanto nas escolas do ensino regular como nas de música, para seu desenvolvimento musical.

A educação inclusiva não pode perder seu objetivo, apesar das dificuldades enfrentadas para sua implementação. Não é ilusório dizer que qualquer pessoa pode aprender, mas deve-se ponderar sobre as formas de aprendizagem, partindo das possibilidades dos estudantes e não das limitações impostas pela deficiência, nesse caso a deficiência intelectual.

O estudante com deficiência interagindo com as crianças sem deficiência, fazendo uso de recursos pedagógicos musicais adequados, de apoios individualizados conforme suas necessidades, tem possibilidade de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, de aprendizagem musical de acordo com suas possibilidades.

Do ponto de vista da educação musical, o professor deve planejar o avanço da aprendizagem desse estudante, ampliando as possibilidades de realização para aquilo que poderá desenvolver por meio das suas interações com outras crianças sem deficiência.

O professor de música atento, que avalia o processo de aprendizagem de seus estudantes no cotidiano por meio de diário de campo, portfólio, gravações, filmagens, sempre que possível, registros de diversos formatos, pode constatar a zona de desenvolvimento atual da criança com deficiência intelectual em sua classe comum e planejar ações pedagógicas que vislumbrem a zona de desenvolvimento imediato. Mais ainda, por meio das relações sociais com os demais estudantes e com o próprio professor poderá realizar aquilo que não pode fazer sozinho.

O professor de música deve oportunizar situações desafiadoras de aprendizagem para a criança com deficiência intelectual, pois sentimentos negativos em relação a ela podem ser impeditivos para seu desenvolvimento musical.

Com base nesses estudos, há que se repensar a importância da educação musical inclusiva para a criança com deficiência intelectual, educação esta na qual as interações nas atividades musicais e sociais com crianças sem essa deficiência podem conduzi-la ao desenvolvimento musical de forma a sobrepor as dificuldades de ordem biológica.

Para Vygotski (1997, p. 151), “O objetivo da escola, no final das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito, mas em superá-lo”. A educação musical inclusiva pode garantir o direito de aprender música para todas as crianças, com e sem deficiência.



## Referências

ILARI, Beatriz. *Música na infância e na adolescência: um livro para pais, professores e aficionados*. Curitiba: IBPEX, 2009.

JOLY, Ilza Zenker Leme. *Música e educação especial: uma possibilidade concreta para promover o desenvolvimento de indivíduos*. Revista do Centro de Educação. Santa Maria. v. 28, n.º 2, p. 79 - 86, 2003. Disponível em <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/reeducacao/article/view/4166/2502>>. Acesso em 12 out. 2012.

OLIVEIRA, Marta Khohl de. Vygotsky e o processo de Formação de Conceitos. In: TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Martha Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus, 1992. p. 23-34.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRESTES, Zoia Ribeiro. *Quando nada é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil*. Repercussões no campo educacional. 295 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília. Brasília, 2010. Disponível em <[https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA\\_PRESTES\\_-\\_TESE.pdf?1462533012](https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/ZOIA_PRESTES_-_TESE.pdf?1462533012)>. Acesso: 27 mar. 2013.

ROMANELLI, Guilherme Gabriel Ballande. *A música que soa na escola: estudo etnográfico nas séries iniciais do ensino fundamental*. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2009. Disponível em <[http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09\\_romanelli.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/teses/D09_romanelli.pdf)> Acesso em: 21 ago. 2013.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Terminologia sobre deficiência na era da inclusão*. Disponível em <<http://bauru.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=9458>>. Acesso em 10jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Psicologia Pedagógica*. 3.a ed. Tradução de: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKI, Lev Semenovich. *Obras Escogidas V: fundamentos de defectologia*. Tradução de: Julio Guillermo Blank. Madrid: Visor, 1997.