



Revista Brasileira da Pesquisa
Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade

Brazilian Journal of Socio-Historical-Cultural
Theory and Activity Research

Volume 1 | Número 1 | Ano 2019

ISSN 2596-268X

INCLUSÃO ESCOLAR: UM APELO PARA COMPREENSÃO DO SUJEITO DA ATIVIDADE

School inclusion: a call for understanding of the subject of the activity

| Regina Célia Passos Ribeiro de Campos¹

Resumo

O presente artigo tem como objetivo destacar as contribuições que o estudo dos conceitos teóricos da Teoria da Atividade oferece para o desenvolvimento dos processos de inclusão escolar. A experiência do Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE UFMG) vem se delineando nos últimos anos, visando ações de extensão, ensino e pesquisa com foco na formação de professores e nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem em turmas inclusivas nas escolas públicas da região metropolitana de Belo Horizonte-MG. As ações de pesquisa do grupo GEINE UFMG estão fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente na Teoria da Atividade e contribuições dos estudos e pesquisas realizados pelo psicólogo russo A. N. Leontiev (1903-1979) que focalizam a natureza social da formação do psiquismo humano. Este artigo pretende trazer como ponto de partida a experiência de pesquisa em turmas inclusivas cuja análise aparece como evidência argumentativa da discussão aqui pretendida. Ao analisarmos a produção científica e verificar as formas de participação de crianças e jovens do público alvo da Educação Especial nas práticas da sala de aula inclusiva, observamos que há muito conhecimento produzido acerca da Teoria da Atividade, porém ainda pouco acessível aos professores da educação básica.

| **Palavras-Chave:** Inclusão Escolar, Formação de Professores, Processos de ensino-aprendizagem, Teoria da Atividade.

¹ Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação – UFMG - Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE). Email: geine.ufmg@gmail.com



Abstract

The present article aims to highlight the contributions that the study of the theoretical concepts of the Activity Theory offers to the development of the processes of school inclusion. The Interdisciplinary group of studies on inclusive education and special educational needs (GEINE UFMG) has been working in recent years with extension, teaching and research activities focused on teacher training and teaching-learning processes that take place in inclusive classes in public schools in the metropolitan region of the city of Belo Horizonte-MG, Brazil. The research actions of the GEINE UFMG group are based on the historical-cultural perspective, more specifically on the Activity Theory and contributions of studies and researches carried out by the Russian psychologist A. N. Leontiev (1903-1979) that focus on the social nature of the formation of the human psyche. The present article brings as a starting point the research experience in inclusive groups and the analysis conducted appears as an argumentative evidence of the discussion conducted here. The analysis of the scientific production and of the participation of children and young people of the target audience of Special Education in the practices of the inclusive classroom shows that there is much knowledge produced about the Activity Theory, but it is still not very accessible to basic education teachers.

Keywords: School inclusion, Teacher training, Teaching-learning processes, Activity Theory

1. Introdução

A apropriação da Teoria da Atividade de Leontiev no contexto escolar nos leva a discutir suas contribuições com foco nos estudos sobre o processo de inclusão escolar do público alvo da educação especial e situar a atividade como um conceito fundamental para pensar esse sujeito.

O acirrado debate dos últimos anos acerca da inclusão das pessoas com deficiência nas classes comuns vem consolidando seus direitos e modificando a forma como socialmente eram concebidas. A grande maioria de pesquisadores e professores acredita na necessidade de rompimento das crenças ligadas ao determinismo biológico e apostam na interação social como suporte para os processos de aprendizagem e o desenvolvimento deste público.

Este artigo parte de três premissas. A primeira delas é que o sujeito da inclusão escolar, seja ele uma criança com deficiência matriculada em uma escola regular, um egresso do sistema penitenciário em processo de integração



social ou um usuário do serviço de saúde mental em uma oficina pedagógica, é, desde seu nascimento, um sujeito social. Isso significa dizer que este sujeito já nasce em um contexto específico e traz em si as marcas da história e da cultura de suas gerações anteriores e características comuns a toda humanidade, ou seja, deve-se reconhecer sua natureza social. A segunda premissa é de que, esse é um sujeito que, para além de suas características biológicas inatas, ao ser inserido no social adquire o reconhecimento necessário para construção de sua singularidade, por esse motivo, passa a ser movido por forças sociais que lhe permitem apropriar-se da cultura, criar vínculos e, por essa razão, torna-se urgente conquistar mais acesso e participação no contexto em que está inserido. A terceira premissa é de que esse sujeito social, capaz de fazer vínculos, é também um sujeito da atividade, e isso quer dizer que as instâncias sociais precisam considerar sua participação como um sujeito que possui potencial e capacidade de realização.

O apelo dessa perspectiva é ao uso do método dialético para a compreensão do sujeito no campo da atividade humana, pressupondo estudar historicamente o sujeito, o que não significa apenas admitir que ele tenha uma história anterior e conhecê-la, mas estudar sua trajetória, como se dá o processo de mudanças, retrocessos e conquistas – um estudo longitudinal.

O Grupo Interdisciplinar de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais (GEINE UFMG) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais tem realizado ações de pesquisa e extensão na área da inclusão escolar, através do Laboratório Interdisciplinar de Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoa com deficiência (LAPOA), com o apoio do Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI UFMG, 2016-2018). Esse laboratório vem desenvolvendo o planejamento, produção, aplicação e avaliação de atividades acompanhadas de estratégias e objetos de aprendizagem direcionados para as turmas inclusivas, nas quais ocorrem o processo de inclusão escolar do público alvo da educação especial, em diversas áreas do conhecimento e em diversos níveis e modalidades de ensino. O presente artigo traz como ponto de partida a experiência do LAPOA cuja análise aparece como evidência argumentativa da discussão aqui pretendida.

Desde o início, uma questão se constituiu marco da investigação: Quais as contribuições que, de fato, o estudo dos conceitos teóricos da Teoria da Atividade oferece para o desenvolvimento dos processos de inclusão escolar?

Em busca de respostas, iniciamos uma investigação teórica cuja fonte de dados baseou-se em escritos de Leontiev (1978, 1983) publicados em textos traduzidos, que estão acessíveis aos pesquisadores brasileiros. Foram duas as principais bases de consulta: o livro *Actividad, Consciência, Personalidad (1978/1983)* traduzido da edição original em russo em 1978 e publicado em sua



terceira edição na língua espanhola em 1983; e também a coletânea de textos que foram traduzidas da edição francesa para a língua portuguesa com o título O desenvolvimento do psiquismo (1978). Nesta última obra, foram analisados especialmente os textos referentes: O homem e a cultura (p.258-284); O desenvolvimento do psiquismo na criança (p.285-313) e a conferência Os princípios do desenvolvimento psíquico na criança e o problema dos deficientes mentais (p.315-331). Esta última conferência foi pronunciada por Leontiev em 1959 por ocasião do Seminário Internacional sobre os problemas do atraso mental, em Milão-Itália. Além da fonte citada, o presente estudo foi complementado por um artigo publicado no *Journal of Russian and East European Psychology* de autoria do neto de Leontiev, cujo nome similar está abreviado como A. A. Leontiev. Esse artigo, intitulado *The life and creative path of A. N. Leontiev*, serviu de base para alguns dados biográficos e conceituais expostos.

As interpretações aqui apresentadas, conforme adverte Prestes (2012), podem apresentar limitações advindas das traduções encontradas. Como os textos originais estão em russo, as versões utilizadas no estudo foram traduções na língua espanhola, inglesa e portuguesa. Destas, novas traduções foram realizadas pela autora deste artigo. As dificuldades das traduções são de fato limitantes pela diferença entre os universos simbólico e cultural do autor, do tradutor e do leitor, cabendo ao leitor, caso seja necessário, o retorno ao texto original de Leontiev.

O conceito de Atividade passou a ser foco dos nossos estudos por abrir possibilidades de diálogo com a inclusão escolar. Nesta perspectiva, optamos por construir intersecções ampliando e transmitindo o conceito para o campo da educação especial e trazendo nossa experiência de pesquisa para produzir essa discussão.

2. A apropriação do conceito de atividade para os processos de inclusão escolar

As ações de pesquisa do Laboratório de Produção de Objetos de Aprendizagem para a pessoas com deficiência (LAPOA-GEINE UFMG) estão fundamentadas na perspectiva histórico-cultural, mais especificamente na Teoria da Atividade e contribuições dos estudos e pesquisas realizados pelo psicólogo russo A. N. Leontiev (1903-1979) que focalizam a natureza social da formação do psiquismo humano. O modelo teórico de Leontiev (1978, 1983) está baseado no conceito de *atividade humana* – a unidade da vida do sujeito que permanece sempre mediada pela imagem psíquica e cuja função consiste em orientar o



sujeito em seu ambiente. Esse conceito é amplo e complexo e se destaca na obra de Leontiev como elemento efetivo e fundamental do processo do desenvolvimento psíquico.

Leontiev nos lembra que é Marx quem introduz o conceito de *atividade* na teoria marxista, ao conceber que a “forma inicial e principal da atividade é a atividade prática sensitiva mediante a qual as pessoas entram em contato prático com os objetos do mundo circundante, experimentam em si sua resistência, influem sobre eles, subordinando-se aos seus objetivos” (LEONTIEV, 1978, p.15).

Do ponto de vista das atividades de trabalho, ao propor a metodologia de pesquisa denominada “confrontação simples ou cruzada” para as investigações do campo da Psicologia do Trabalho, o psicólogo francês Yves Clot (2006) reconhece que o sujeito em atividade constrói sua própria subjetividade. Ao descrever sua atividade, falar sobre o que fez, o que não fez, o que o motivou e o que poderia ou não ter feito no lugar do que fez, o sujeito fala dos próprios modos de trabalho e de vida.

Portanto, será importante conceber a atividade humana em suas amplas dimensões. Não apenas como algo construído isoladamente (apenas aquilo que o sujeito faz), também não se trata de se considerar apenas o “objeto da tarefa” (os meios), mas também “a atividade dos outros que se baseiam nessa tarefa” e “outras atividades” (CLOT, 1995, p.205), tudo isso está englobado nessa categoria. Aquilo que o sujeito tem a fazer, o que não fez, o que deixou inacabado e também o que faz no lugar daquilo que deveria ter sido feito ou o que gostaria de fazer.

Considerando que as atividades ocorrem também em outros contextos e ampliando a noção de trabalho não só como espaço de meios de produção, mas também como o espaço de produção dos meios de vida, cabe propormos uma transposição dessa interpretação para outras situações sociais, como por exemplo, a inclusão escolar.

Podemos ressaltar que a atividade é todo trabalho humano, que se efetiva não só no campo profissional e em sua dimensão objetiva de planejamento e remuneração ou outras condições materiais deste (pelo exercício da atividade de trabalho como nós a conhecemos), mas por toda atividade que evidencia a produção do sujeito que passa a ser reconhecido socialmente como tal.

A metodologia qualitativa da pesquisa consistiu na observação (e registro em caderno de campo) de estudantes em situação de interação na turma inclusiva (com pelo menos uma criança/jovem com deficiência) durante as aulas, recreio, lanche, entrada e saída. Após a análise dos dados e entrevista com o professor referência e com o monitor da criança, criamos objetos/recursos



pedagógicos e elaboramos uma atividade prática para ser aplicada em momento posterior nessa turma.

Nas escolas, presenciamos inúmeros momentos em que as atividades oferecem o espaço e o tempo necessários para a construção da identidade e o resgate da dignidade humana de muitas crianças e jovens. É a situação de atividade mediada que oferece a aquisição da comunicação, discussão, confrontação e controvérsia, situação propícia para a mobilização das funções psicológicas superiores, espaço de organização e articulação do pensamento para o exercício da argumentação e da interpretação do próprio sujeito. Em cada cena da escola, registrada no diário de campo de nossa pesquisa, há sinais do surgimento do sujeito da atividade, como na cena abaixo, em que J., uma criança autista de 7 anos, reivindica para si o direito de escolher o que fazer:

A professora de J. havia faltado naquele dia. A outra professora chegou e a turma estava muito agitada. Ela disse para eles se acalmarem se não eles iriam ficar na sala fazendo exercício. J. chorou e a professora continuou falando sobre um projeto que ela iria fazer com eles na quadra da escola. Ele continuou chorando e sentou-se debaixo da mesa. A Monitora tentou acalmá-lo e ele chorava e falava que não queria fazer exercício. A professora disse para a turma que a atividade seria queimada e perguntou se alguém sabia uma dinâmica diferente. J. continuou chorando e saiu da sala. Ele se recusava a entrar novamente. A professora liberou a turma para ir para a quadra. Uma colega se aproximou do J. e perguntou por que ele estava chorando. Ainda chorando, ele respondeu que A. tinha faltado e que ele não queria fazer exercício. A colega disse que a atividade seria queimada e ele disse que não gosta de queimada. A Monitora falou para ele pedir a professora a bola de totó, então, já que era o que ele queria jogar. Imediatamente, ele parou de chorar e foi até ela pedir a bola” (Diário de Campo, Turma inclusiva com criança com Autismo, Ensino Fundamental I, aula de Matemática, 20/06/2017).

A atividade, assim concebida, é iniciada por necessidades, mediada por uma série de motivações e se constitui em operações, que ao serem realizadas mentalmente e/ou concretamente, trazem o efeito que traduz a dimensão subjetiva do sujeito. A criança com autismo, como no caso de J. transcrito acima, se protege do inesperado, mas com a mediação da colega e da monitora, se organiza mentalmente, sai da posição defensiva e se direciona à professora para reivindicar o que necessita.

3. Sujeito da inclusão escolar – sujeito social



No contexto histórico-cultural, compreender o sujeito da inclusão escolar como sujeito social significa interpretar as práticas coletivas, desconstruir as significações historicamente postas sobre esse sujeito e, em certa medida, recuperar a dimensão social de sua singularidade. O “sujeito da inclusão escolar” é uma criança, jovem ou adulto, cuja trajetória de vida pessoal e escolar é tangenciada pelas questões ligadas à “deficiência”. Deficiência aqui, tomada no sentido mais amplo do termo, como impedimentos e barreiras que impedem o sujeito de participação em situações sociais. São localizados por suas especificidades – deficiência visual (cegueira/baixa visão), deficiência auditiva (surdez/baixa audição), deficiência intelectual, autismo e altas habilidades/superdotação. Historicamente, nas últimas décadas, algumas conquistas legais garantiram os direitos fundamentais e, entre eles, o acesso e permanência à educação em classe comum.

Pensando que as interlocuções binárias entre passado e presente, social e individual, teoria e prática ou normal e patológico são complexas e proporcionam intenso debate, polarizações e inúmeras resistências, é desafiador propor uma articulação que mantenha a dimensão do coletivo sem perder a dimensão da singularidade, como está subentendido na proposta da perspectiva inclusiva. Não se trata de fazer uma dissolução de um campo no outro, mas de apreender o que há de sentido para se chegar à síntese, clarear e enriquecer os conceitos e criar novos horizontes de argumentação.

Nessa perspectiva, é possível pensarmos que a diversidade, não é algo natural da qual o indivíduo é o único responsável, mas é preciso considerar que as diferenças são construídas socialmente a partir dos instrumentos da cultura.

Na antiguidade o louco possuía uma função social de “bobo da corte” que servia para alegrar o rei e a nobreza. Ao longo dos séculos essa função social foi sendo transformada, de alguém que vaga pelas ruas e produz a misericórdia divina para os cristãos, até aquele sujeito segregado e pouco adaptado do positivismo capitalista (JANUZZI, 2004; PESSOTI, 2012).

Nesse sentido, o sujeito social seria aquele que ao engajar-se no coletivo consegue adquirir certa autonomia em relação à cultura, para não apenas reproduzi-la, mas transformá-la!

A menina com cegueira congênita de 4 anos, outro sujeito de nossa pesquisa, reproduz na atividade de faz de conta, a função social que é culturalmente colocada sobre a mulher de cuidar da casa e fazer a comida. Nem mesmo ela, em sua cegueira, escapa das imposições sociais da cultura.

Os aspectos biológicos de uma enfermidade não invalidam que o indivíduo seja considerado um sujeito social. As manifestações da deficiência são significadas socialmente, mas trata-se de um significado com valor de atribuição. Historicamente, e também na contemporaneidade, existe para esse



sujeito uma série de determinações que podem imobiliza-lo. Atribuições que estão repletas de significações sociais negativas, que não oferecem base para a constituição de um modelo identitário positivo.

Essa conexão entre o psicológico e o social não é tão evidente e nem tão linear quanto parece. A desvalorização social pode ser medida, por exemplo, pelo sistema capitalista neoliberal vigente, quando localizada a impossibilidade, ausência de produção e/ou o grau de dificuldade de acesso aos bens de consumo, à cultura. Dessa forma, determinados grupos, como o povo da rua, os presidiários, os adolescentes em conflito com a lei, as pessoas com sofrimento mental ou as pessoas com deficiência, podem ser considerados como categoria social improdutiva e, em consequência, desvalorizada dentro de uma cultura que valoriza de forma exacerbada a produção e os bens de consumo. Embora sejam evidentes as diferenças de classe, de interesses, de grupos etários e formas de inserção social, esses sujeitos ainda têm sido considerados indivíduos marcados por uma condição universal e individualizada, conforme Goffman (1978) ironicamente apontava:

É interessante notar que, quanto maiores as "desvantagens" da criança, mais provável é que ela seja enviada para uma escola de pessoas de sua espécie e que conheça mais rapidamente a opinião que o público em geral tem dela. Dir-lhe-ão que junto a "seus iguais" se sentirá melhor, e assim aprenderá que aquilo que considerava como o universo de seus iguais estava errado e que o mundo que é realmente o seu é bem menor. (p.31)

A deficiência como construção social traz repercussões na subjetividade e desenvolvimento do sujeito, uma vez que se trata do cerceamento do acesso às atividades significadas, interpretadas e construídas nas e pelas relações sociais.

Tomando as concepções marxistas de que o ser humano constrói sua própria história e por ela é construída, e de que os processos de desenvolvimento são consequência das atividades situadas em um contexto social e cultural, cabe pensar, na perspectiva de Leontiev, a pessoa com deficiência como um sujeito social em atividade. Pensá-la em dado contexto histórico-cultural e, necessariamente, desconstruir as visões naturalistas de um sujeito universal e biologicamente determinado.

4. O sujeito da inclusão escolar como capaz de criar vínculos



Tendo por base essa discussão, verificamos que a criança ou jovem com deficiência tem dificuldade de criar novos vínculos, geralmente se isola ou é isolada no recreio ou na sala de aula. A criação de vínculos do sujeito da inclusão escolar pressupõe não só a criação de políticas adequadas para grupos específicos, mas a construção de projetos educacionais conjuntos com a comunidade e o incentivo das relações de parceria social com inserção desses sujeitos em grupos sociais e instituições de intercâmbio cultural. Torna-se urgente valorizar diferentes e possíveis modelos de identificação e resgatar projetos de vida ou possibilitar a criação desses projetos, necessidades e possibilidades que estão delineadas pela cultura.

O sujeito humano se desenvolve quando se liga, de uma forma mediada, a outros humanos. Grupos sociais e cultura são dispositivos fundamentais para o reconhecimento de si.

Ao analisar o social e o cultural na obra de Vigotski, Pino (2000) destaca que a matriz da Psicologia sociocultural é o materialismo histórico e dialético e que o núcleo central de sua obra possui duas questões emergentes, a saber: a natureza sociocultural das funções mentais e o mecanismo semiótico. Ao discutir a natureza histórica do homem, encontramos o que o presente trabalho quer ressaltar, quando o autor afirma:

Com efeito, a história humana é a história de dupla e simultânea transformação, como diz Marx (1972, p.63; 1977, p.136), da natureza e do homem. Uma não ocorre sem a outra. Ora, isso só é possível porque na atividade humana opera uma dupla mediação: a técnica e a semiótica (Pino, 2000, p.58).

A mediação técnica permite transformar a natureza e a mediação semiótica oferece significações a essa transformação. É dessa forma, pelo movimento de transformação e criação que, segundo o autor, é possível ao ser humano escapar das determinações do “modo alienado de produção” (p.58).

Pino (2000) considera que a existência de um mecanismo semiótico pode explicar a conversão do social no pessoal, sem tirar o sujeito de sua singularidade. “Esse mecanismo é a significação veiculada/produzida pela palavra do outro” (p.66). É nesse ponto que a atividade humana opera a dupla mediação: a técnica e a semiótica.

Nesta outra cena, presenciamos a atividade de produção de ritmos e sons mediada pelo professor de música de uma turma inclusiva da educação infantil:

O professor de música canta algumas músicas e realiza brincadeiras de ritmo e coreografias. D. mais uma vez participa animada, às vezes até verbalizando e emitindo sons altos de empolgação. Depois são distribuídas chapas de raio-x cortadas



para cada criança usá-las como instrumento, que acaba por simular os sons da chuva e do trovão. A mão do professor (se estava aberta ou fechada) que orientava a força com a qual as crianças deveriam balançar as chapas. D. por sua vez identificava o comando um pouco atrasada, acompanhando de acordo com a reação sonora dos seus colegas. Mesmo assim, D. seguiu os comandos e participou ativamente da brincadeira (Diário de Campo, Turma inclusiva com criança cega, Ensino Infantil, oficina de música, 26/08/2017).

A criança cega não alcança o comando da mão do professor, mas o som que fazem seus colegas e participa ativamente. Onde o processo de inclusão está presente é possível observar essa conversão do social no pessoal e ver despontar o sujeito da atividade em toda sua singularidade.

Dessa maneira, é na dialética entre o discurso e a atividade que se apresenta o motor do desenvolvimento das funções psicológicas superiores. O discurso e atividade não são duas instâncias separadas e independentes. As funções superiores se derivam e só se constituem quando há conexão dialética entre esses dois elementos. A pessoa com deficiência em situação de aprendizagem opera, independente de suas condições biológicas, como todos os outros estudantes, essa conexão dialética entre discurso e atividade.

Nessa outra cena, numa atividade avaliativa, a criança com Síndrome de Down busca o reconhecimento social de sua atividade:

Ao terminar a atividade G. sempre leva o caderno para que a professora olhe e de visto, pratica que a professora adota com outros alunos também. Percebe-se uma alegria quando G. retorna da mesa da professora. Nesse momento parece sentir que é importante a atividade que realiza, pois alguém irá avaliá-la e recebe uma recompensa do trabalho realizado. Acredito que sintam ser importante a atividade que realiza nessa aula. (Diário de Campo, Turma inclusiva com criança com Síndrome de Down, Ensino Fundamental I, aula de Ciências, 05/07/2017).

A alegria estampada no rosto de G. representa essa conexão dialética entre discurso e atividade. É uma evidência de que a avaliação da atividade por parte da professora traz implícita o reconhecimento da singularidade de G. no discurso social e escolar. Como nos lembra Kassar (2013):

... a partir do contato do indivíduo com o mundo social, inicia-se seu desenvolvimento cultural, portanto, ainda que com características aos nossos olhos limitadas, o desenvolvimento cultural de pessoas com deficiência está ocorrendo. Mesmo os comportamentos simples e a sujeição dessas pessoas diante de imposições sociais devem ser entendidos relacionados à



apropriação de sentidos sociais (signos), portanto oriundos do funcionamento de fusões superiores e não elementares (p.166).

Importante notar que o fato da deficiência intelectual estar associada a uma impossibilidade de vínculo direto, entre a atividade educativa e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, parece pressupor que essas funções não possam ser adquiridas e não se desenvolvam. Ao contrário, a pessoa com deficiência intelectual colocada em situação de aprendizagem, mediada por novas experiências e acesso a outros contextos culturais, desenvolve suas funções psicológicas na medida em que, socialmente, lhe reconhecem a singularidade.

Podemos concluir, pelo exposto, que todo processo de intervenção pedagógica, inclusão ou aprendizado aciona processos psíquicos superiores que não se desenvolveriam por si mesmos, sem essa intervenção.

No campo da educação, investir naquilo que é potencial significa avançar no desenvolvimento. O pouco investimento histórico no desenvolvimento cognitivo de crianças com deficiência intelectual reflete esse cenário devastador para o sujeito da atividade. O acesso negado é conhecimento roubado. Os suportes oferecidos pelas instituições sociais não podem reter o sujeito na sua limitação psíquica, mas pressupor que haja e atuar sobre seu potencial de capacidades psíquicas preservadas. Mediações técnicas e semióticas precisam ser amplamente oferecidas de forma que os recursos intersíquicos disponíveis culturalmente sejam assimilados no plano intrapsíquico.

Há, entretanto, segundo Elkonin (1960) uma contradição:

O desenvolvimento do psiquismo não reflete de maneira automática tudo que atua sobre a criança. O efeito dos agentes externos e a influência da educação e do ensino dependem de como se realizam essa influência e do terreno já anteriormente formado sobre o qual recaem (p.498).

Não é possível, portanto, ter a expectativa de uma resposta linear e imediata da influência pedagógica. É preciso que essas ações estejam de acordo com as características, as particularidades psicológicas e o contexto dos sujeitos atendidos, consideradas as diferenças não somente quantitativas, mas qualitativas.

Os educadores, portanto, não são meros “acompanhadores de crianças com deficiência”, mas cumprem a função de alguém que recupera e traduz possibilidades de vivências, experiência social, mediando a compreensão sobre os processos de passagem entre o intersíquico e o intrapsíquico e vice-versa.



Retomando o conceito de Zona de Desenvolvimento Próximo de Vigotski, podemos considerar que todo ser humano possui uma não coincidência entre o que sabe (no sentido de sua atuação com autonomia) e o que não sabe, mas que pode ser atingido com ajuda de um instrumento, suporte ou do auxílio de outra pessoa.

A D. gosta muito de brincar de casinha e de panelinha. Por exemplo, quando a gente tá dentro de sala e vai brincar de faz de conta, a gente sempre pergunta pra ela “de que você quer brincar D.?” “de fogão”, ela responde. Então aí, ela pega a panelinha, pega a colher, ela põe lá e fica mexendo. Ela gosta muito de brincar com a panelinha e o fogão. Mas ela também gosta muito de brincar de massinha, porque ela gosta muito de fazer... esticar, de fazer bolinha. (Trecho de entrevista, Professora da turma inclusiva com criança cega, Ensino Infantil, 26/08/2017).

Quando o foco de análise de uma pesquisa se desloca e fica posto sobre a atividade, vamos perceber as capacidades e o potencial do sujeito com deficiência de agir sobre a realidade e sobre si mesmo. Vamos presenciar ainda, conforme pode-se notar no discurso acima da professora de D., que ela aparece reconhecida como sujeito social com toda sua singularidade. Trata-se de restaurar o possível da atividade, para então, compreender o sujeito que se evidencia.

5. O sujeito da inclusão escolar como sujeito da atividade

Vencendo o primeiro mito sobre o determinismo biológico que impede a pessoa com deficiência a tornar-se um sujeito social, nos deparamos com o segundo mito (ou preconceito!) que certas pessoas insistem em acreditar, que é o da incapacidade. Em diversas situações escolares os estudantes com deficiência são colocados à parte dos processos educativos por serem julgados incapazes de participação. Isso se dá dentro da sala de aula, nos laboratórios, no recreio e na quadra de esportes da escola.

O “sujeito da atividade” é ser ativo e teleológico, cujas ações estão orientadas por sentidos e intencionalidades, que busca conhecer e se apropriar da natureza por meio desse complexo sistema de atividades. De acordo com o meio social, apoios e recursos que encontra, cria formas de organização da sua atividade e ao realizá-la, produz e se comunica, transformando os elementos do seu mundo exterior, sua consciência e os produtos dela, alcançando outros patamares em seu nível de desenvolvimento.



Conceber o processo de atividade da criança sobre os objetos e o mundo de uma forma mais ampla e aprofundada, desloca nossa visão por sobre suas limitações e nos faz focalizar o que faz (enquanto processo), o que fez (enquanto produto) e como foi representado (enquanto uso da linguagem verbal ou simbólica). Essa análise nos permite perceber as dimensões potenciais desse sujeito, para além de algumas limitações e de sua “deficiência”. Dessa forma, trazemos luz aos processos coletivos, interativos, inclusivos, que são essencialmente, processos formativos do sistema de atividade e não apenas o desempenho daquela criança ou a problemática de sua deficiência.

Sobre a questão posta anteriormente, é Leontiev quem responde num desenvolvimento teórico extenso e importante que aqui merece ser retomado. Segundo o autor, é no contato ativo com o mundo exterior que a pessoa, para sobreviver, precisa agir, produzir meios e formas de organização. Na medida em que transforma o mundo exterior a pessoa acaba por se transformar. Logo, o estudo do indivíduo passará necessariamente, pela “análise das atividades dos indivíduos em dadas condições sociais e em circunstâncias concretas que os tenha tocado particularmente” (Leontiev, 1983:17).

Pondo ênfase no processo de estabelecimento do trabalho e nas relações sociais, Leontiev explica que as formas de consciência social são produto social na medida em que as relações sociais que ocorrem no mundo do trabalho desencadeiam “atos de significação” que fazem a separação da parte ideal dos objetos e a apropriação da linguagem que é “a apropriação do significado”.

Da mesma forma, a inclusão da pessoa com deficiência no contexto escolar produz um efeito social e desencadeia atos de significação e apropriação de novos significados sobre si e sobre o contexto.

Como afirma Leontiev, a língua é mais que as palavras:

Assim, as palavras, os signos linguísticos não são simplesmente os substitutos das coisas, substitutos convencionais. Por trás das acepções das palavras se esconde a prática social transformada e cristalizada em sua atividade, em cujo processo, se abre ante o homem, a realidade objetiva (Leontiev, 1983:23).

Além de a linguagem realizar a função de comunicação, ou seja, função cognitiva do aspecto fônico, a linguagem realiza a função de representar mentalmente os objetos que se tornam parte do processo mental.

Os processos de inclusão escolar permitem a imersão da pessoa com deficiência no mundo da linguagem e mesmo que não possua capacidade verbal ela se expressa através da linguagem simbólica de sua ação sobre os objetos e pessoas. Assim,



Procurando alternativas para solucionar o problema do registro, a professora propôs outra atividade, em que o registro fosse feito em forma de colagem de objetos recolhidos durante o passeio. A ideia era separar os materiais feitos pelo homem, como garrafas, tampinhas, guardanapos; e materiais da natureza, como folhas, gravetos e sementes. No momento da separação dos objetos D. participou bem, escolheu um elemento e o categorizou corretamente. (Diário de Campo, Turma inclusiva com criança cega, Ensino Infantil, atividade de registro do passeio da turma, 25/08/2017).

O processo inclusivo de D. permite que ela reconheça elementos feitos pelo homem e materiais da natureza. A categorização correta da folha de uma árvore, o elemento escolhido por D. indica que a criança toma consciência do mundo que a rodeia, ao agir e pensar sobre ele.

Ao focalizar a temática da formação da consciência, Leontiev destaca os processos surgidos a partir das relações sociais que, articulados no cérebro através dos órgãos dos sentidos e das ações realizadas, determinam a substituição dos objetos concretos por imagens subjetivas em forma de consciência. Trata-se de relações práticas vitais da pessoa com a realidade objetiva. Ao explicitar a gênese do psiquismo humano, Leontiev destaca, ainda, o estudo das relações sociais e da cultura como necessárias para a compreensão do desenvolvimento psíquico, demonstrando que a produção de ideias se origina, não só da prática individual mas, principalmente, sob a base da atividade material da prática social:

... as noções, conceitos e ideias em algumas pessoas se formam, se generalizam e se submetem a seleção não só no transcurso da prática individual (inevitavelmente estreita e limitada, a custos das causalidades, mas também, sobre a base da mais ampla experiência da prática social (Leontiev, 1983:31).

Diante dessas considerações, podemos constatar que não há possibilidade de um indivíduo se tornar humano se ele cresce isolado, pois há uma base mais ampla da experiência da prática social sob a qual se constitui o sujeito social.

Retomando a metodologia de pesquisa denominada “confrontação simples ou cruzada” para as investigações do campo da Psicologia do Trabalho, o psicólogo francês Yves Clot (2006) propõe que o sujeito em atividade constrói sua própria subjetividade. Dessa forma, a atividade humana não é algo construído isoladamente.

Ao nos depararmos com aquilo que o sujeito faz, não podemos considerar apenas o “objeto da tarefa”. Há também “a atividade dos outros que se baseiam



nessa tarefa” e “outras atividades” (CLOT, 1995, p.205) que estão englobadas nessa categoria, como por exemplo, aquilo que o sujeito tem a fazer, o que não faz e também o que faz no lugar daquilo que deveria ter sido feito ou o que gostaria de fazer, conforme ilustra a citação a seguir:

Os alunos faziam a atividade com o mapa, e G era solicitada a colorir o mapa. A parte que G deveria colorir foi previamente contornada pela monitora, dessa forma havia um destaque para indicar qual o local para colorir, mas G quase não coloria. No segundo mapa deveriam colorir a região correspondente a localização em que cada aluno mora. A professora orientou de forma áspera alguns alunos, dizendo que já havia falado que a maioria era na regional Pampulha. Nesse momento a professora direcionando a fala para a monitora e disse: "Nós não sabemos onde a G. mora, né?" e a monitora respondeu negativamente. Fato que me chamou atenção por a professora não ter direcionado a pergunta à G., mas para a monitora, quando seria uma boa oportunidade para trabalhar a autonomia. (Diário de Campo, Turma inclusiva com criança com Síndrome de Down, Ensino Fundamental I, aula de Geografia, 21/11/2016).

Impedir o estudante com deficiência intelectual de participar de uma atividade escrita ou responder a uma pergunta que lhe diz respeito, alegando que ele não sabe escrever ou responder é cercear seu direito de construir sua subjetividade.

Em sua análise, Leontiev (1983) desconsidera a separação entre pensamento e atividade prática alegando que tal separação é advinda da noção construída de divisão do trabalho que ocasiona formas de organização do trabalho, onde o trabalho físico se contrapõe à atividade mental. O autor afirma que o pensamento possui a mesma estrutura da atividade prática na medida em que responde às necessidades e estimulações, experimenta a função reguladora das emoções e se realiza através de operações lógicas.

Desta forma, não se trata de uma dualidade, mas de uma “unidade cotidiana social das pessoas” que é, segundo Leontiev, “um sistema de atividades que se substituem umas às outras”. Explicando este sistema, Leontiev assinala:

Na atividade tem lugar a transição do objeto à sua forma subjetiva, à imagem; também, na atividade se produz o passo da atividade aos seus resultados objetivos, aos seus produtos. A atividade tomada sob este aspecto atua como um processo no qual tem lugar os passos de transição mútuos entre os pólos “sujeito-objeto” (Leontiev, 1983:66).



Não se tratam, portanto, de simples condições externas às quais os sujeitos devem se adaptar, mas de complexas transformações e transições que unem as condições sociais e o sujeito em uma unidade social.

Os processos inclusivos se propõem a desconstruir alguns jargões que imperam dentro da escola, entre eles, o de que o erro é um sinal de fracasso.

No processo de formação da atividade humana, Leontiev (1978) explica que, na atividade inicialmente há o contato com os objetos, correção e enriquecimento com a ajuda das relações inversas da imagem inicial avaliada. Em interação com o meio, o contato prático com o mundo produz vínculos e relações e cria um estado de necessidade objetiva que é a condição primeira da atividade dirigida e regulada do sujeito. Logo, a função da atividade é “a função de suportar o sujeito dentro de uma realidade dos objetos e sua transformação em realidade subjetiva”. (Leontiev, 1983:74)

Sobre as significações verbais, sua estrutura e sua formação, Leontiev afirma:

... a significação se manifestava desde o ponto de vista de seu movimento inverso e por isso, aquilo que antecede a vida e regula a atividade se apresentava em Vigotski dentro de uma tese absolutamente contrária: não é a significação, não é a consciência que antecede a vida; mas a vida, que antecede a consciência (Leontiev, 1983:79).

Entendemos daí, porque Leontiev se contrapõe a fazer uma análise separada do fisiológico, do psíquico e do social sob o argumento de uma redução de alguns desses níveis. Segundo ele, é ao realizarmos a análise sistêmica da atividade humana que conseguimos evidenciar “a realidade psíquica que se abre diretamente ante nós é o mundo subjetivo da consciência” (Leontiev, 1983:101).

Por essa razão, é fundamental inserir o sujeito da inclusão escolar no lugar de sujeito da atividade, ampliando a compreensão que esse professor tem da dimensão desse conceito. Para o professor, as atividades desenvolvidas em sala de aula pelas pessoas com deficiência precisam ocupar o mesmo espaço de análise das atividades dos outros estudantes. Retomando a discussão, aquilo que o sujeito tem a fazer, o que não faz e também o que faz no lugar daquilo que deveria ter sido feito ou o que gostaria de fazer diz o que ele é.

6. A atividade de criação – capacidade humana de apropriação do mundo e de si

Perdemos a capacidade de criação ao longo da vida, devido entre outras coisas, às longas cópias e reproduções que alguns professores nos exigem na



escola. Inventar o novo é a capacidade humana de se apropriar da realidade e transformá-la. A criança, a princípio, não tem a função de criar um mundo diferente do seu mundo, mas adquire essa capacidade que lhe possibilita apropriar-se de um mundo que lhe é inacessível.

Estudos psicológicos que tratam do desenvolvimento infantil pela via da abordagem histórico-cultural revelam que, como um processo dialético, não uma simples evolução, mas como revolução, a criança alcança mudanças qualitativas em sua vida, na medida em que se insere na sociedade. Estamos inclinados a pensar que, essa capacidade não é exclusiva da criança e que o adulto, continua reiterando em suas relações as mudanças necessárias ao seu processo de inclusão social. Se considerarmos essa premissa, podemos afirmar que ninguém está totalmente à margem, nem excluído socialmente.

A questão é saber se a teoria da atividade, na perspectiva da psicologia histórico-cultural pode contribuir para pensar os processos de inclusão escolar ao apresentar a concepção histórica do humano, permitindo-nos afastar da perspectiva naturalizante que submete o desenvolvimento a leis exclusivamente biológicas e o responsabiliza, direta ou indiretamente, impondo-lhe uma presunção de patologia.

Trata-se de conceber aqui sujeito da atividade que se liberta de suas limitações culturais para “inventar” nova “condição humana”.

Essa “invenção da condição humana” nos remete a dois textos. O primeiro de Marx e Engels (1999) intitulado *A ideologia alemã* que postula a diferença entre homens e animais pela capacidade humana de “produzir seu meio de vida”. E o segundo, sobre a “internalização das funções psicológicas superiores” de Vigotski (1995), que apresenta as possíveis combinações entre o uso do instrumento (atividade de trabalho) e do signo (atividade psíquica). Pela via de tais combinações ocorre a reconstrução interna da operação externa.

É, portanto, a atividade voluntária, a realização e a criação que possibilitam a condição humana. Trata-se de produzir socialmente o sentido, sua “forma humana de existência” (Aguiar & Ozela, 2013, p. 224).

A capacidade de criação do humano instala-se, portanto, através da transformação do processo de cristalização do social nos objetos e em suas formas de utilização, que se evidenciam como características herdadas, das gerações passadas e modificadas de geração em geração. É na sua obra, enquanto produto da atividade, que aparece a singularidade do sujeito.

O foco, portanto, situa-se no trabalho concebido como atividade humana que intervém e transforma intencionalmente a natureza dos objetos, humanizando-os. Nos objetos estão cristalizados o conhecimento e as habilidades das gerações anteriores. Na linguagem, tal como os objetos,



também estão cristalizadas em forma de signos e significados, as habilidades de pensamento, códigos, conteúdos e valores das gerações anteriores.

É através da linguagem e dos objetos presentes nas relações sociais que os seres humanos se apropriam da condição humana e se tornam capazes de produzir e pensar de forma lógica e abstrata. A linguagem possui uma função de mediar a comunicação com os outros, de regular as reações motoras, de identificar regras e/ou formular novas regras. A escola representa um campo fértil para o aprendizado da linguagem e o controle das reações motoras para todas as crianças. Representa a abertura para a produção de novos objetos e interpretações. Nesta outra cena, a turma inclusiva faz uma atividade focada na alfabetização e P. e seus colegas, utilizam o equipamento vocalizador:

Então pedi para que P. escolhesse outro colega. Ele chamou o A., e este enfiou a mão no saco de cartas e sorteou a letra M. Imediatamente P. tateou a carta com o símbolo M. em Braille e a procurou no teclado, sonorizando-a. Em seguida, ditou para A., a palavra Maracujá. Com minha ajuda, P. sonorizou cada letra da palavra Maracujá no teclado, enquanto A. a escrevia no quadro. Após isso, foi a vez de A. usar o teclado, olhando o mural de códigos em Braille e digitando-as no teclado. (Diário de Campo, Turma inclusiva com criança cega, Ensino Fundamental I, atividade ensino do Braille, 21/11/2016).

Dessa maneira, a situação social provocada pela inclusão escolar, permite à criança com deficiência vivenciar seu próprio ato motor, buscar entender e ser entendido em sua linguagem simbólica, fazer e, com seu fazer, ter reconhecida sua autoria, bem como a aceitação de seu próprio ser. Ocorre então um movimento dialético de contínuo processo de transformação que permite ao sujeito, em sua singularidade, tornar-se humano. Ao apropriar-se dos objetos e da linguagem torna-se capaz não só de reproduzi-los, mas também de reorganizá-los e recriá-los.

Tornar-se ativo sobre o mundo dos objetos e da linguagem, é adquirir não somente habilidades individuais, mas reconhecimento social e habilidades históricas construídas ao longo dos séculos pela humanidade. Esse aspecto, pouco considerado, ativa seu processo de formação das funções psicológicas superiores que o hominizam.

Trata-se do que Clot (2006) denomina o “real da atividade”, uma dialética de subjetivação da atividade externa e objetivação da atividade interna. Uma atividade subjetiva interna mediada por necessidades e motivações sociais internalizadas que se constitui e se transforma na dialética da atividade objetiva externa e vice-versa.



Toda função é social, como preconiza Vigotski (1995), aparece primeiro no plano social e depois no plano psicológico: “em princípio entre os homens como categoria intersíquica e depois no interior da criança como categoria intrapsíquica” (p.150). Essa premissa é posta para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de todo ser humano: atenção voluntária, memória, lógica, formação de conceitos, tomada de decisões, vontade, entre outras.

O postulado de Vigotski é que essas funções psicológicas superiores são produto das internalizações de ordem social, através da apropriação da cultura. Essa ordem social, exterior ao sujeito, se fixa objetivados na atividade humana, através das normas da linguagem (signos e significados), valores e regras de conduta social que são apropriadas pelos indivíduos, no processo de seu desenvolvimento. O processo de apropriação transforma a objetivação intersíquica em subjetivação (intrapsíquica).

No que se refere à atuação do outro sobre a criança, Vigotski (1995) afirma:

Sabemos que a continuidade do desenvolvimento cultural da criança é a seguinte: primeiro, outras pessoas atuam sobre a criança; se produz então a interação da criança com seu entorno e, finalmente, é a própria criança quem atua sobre os demais e tão somente ao final, começa a atuar em relação consigo mesma. Assim é como se desenvolve a linguagem, o pensamento e todos os demais processos superiores de conduta (p.232).

Essas atividades são, portanto, sempre mediadas pelos outros, por meio de operações culturalmente organizadas. Ao ser internalizada, a atividade se torna automatizada, não sendo necessário maiores considerações sobre ela.

Possibilitar à criança criar seus próprios textos, imagens e brinquedos representa, portanto, favorecer a capacidade humana de apropriação do mundo e de si. Quando cerceamos a uma criança com deficiência participação em atividades escolares, alegando que ela não tem capacidade de escrever, ler, acompanhar o conteúdo ou por qualquer outro motivo, estamos produzindo efeitos devastadores na medida em que diminuimos suas possibilidades de apropriação da cultura e desenvolvimento de suas funções cognitivas superiores.

7. Considerações Finais



As reflexões aqui apresentadas sustentam que um projeto de promoção social baseado na atividade humana pode ser considerado uma realidade potencializadora da inclusão escolar. Abrir o leque de possibilidades teóricas e práticas no âmbito da educação social permite admitir a possibilidade de recriar nossa intervenção educativa como profissionais e animadores da ação social. Identificar e analisar determinados conceitos e categorias desenvolvidas no campo teórico da psicologia histórico-cultural permite, ainda, refletir sobre a importância da atividade para a constituição da singularidade dos sujeitos da inclusão e da reabilitação social.

Buscamos destacar o valor das parcerias entre as escolas e os grupos e/ou comunidades que promovem o caráter educativo e emancipador das pessoas com deficiência. Atividades de inclusão ou intervenção psicossocial trazem em si um potencial social e cultural que podem levar à reprodução de relações de poder hierárquicas ou remeter os sujeitos a uma ação emancipatória que abre a possibilidade de resgate do laço social.

Seja qual for a atividade de inclusão ou a intervenção psicossocial, de fato, o que está em jogo é uma ação concreta, que vai além das palavras, que se propaga de gestos e atitudes de educadores e agentes sociais no cotidiano das instituições. Geralmente, as atividades são consideradas objeto do conhecimento porque geram conhecimento e se desenvolvem na prática de resolução dos problemas e conflitos cotidianos. Ao serem mobilizados pela atividade, operacionalizam e potencializam não só o corpo, mas o pensamento e a linguagem.

Uma evidência desse desenvolvimento é registrada quando é dada, às crianças com deficiência, a oportunidade de realizar as mesmas atividades de seus colegas e refletir sobre essa experiência. Nesses momentos, uma das importantes funções psicológicas superiores acionadas é a tomada de decisão. A capacidade de escolha e o ato de criação envolvem a tomada de decisão que é um ato voluntário e livre, porém, também individual e coletivo.

Diante de uma dificuldade ou de um conflito, a instituição escolar e seus educadores têm dois caminhos: 1. podem adotar uma postura tradicional e hierárquica de decisão e, simplesmente, reproduzir a situação social que existe colocando nessas crianças ou jovens o rótulo da “incapacidade” ou 2. ampliar a compreensão do fenômeno social, oferecer mediações e recursos pedagógicos de qualidade e criar momentos de reflexão, partilha de soluções e tomada de decisão. Ao tomar uma decisão, seja qual for, mesmo aquela de optar por jogar queimada ou totó num contexto de conflito, o sujeito resgata os determinantes sociais e históricos de sua cultura e associa-os ao grau de autonomia que possui ou que quer conquistar.



Esse resgate dos determinantes sociais e históricos se dá através dos processos de apropriação, significação e ressignificação do que já está posto e manifesto cultural e historicamente, mas não para aí. Além disso, há a atividade em si. Na atividade, o sujeito põe em confronto os elementos que facilitam ou dificultam sua decisão, pode argumentar, contestar e começa a perceber que pode exercer a capacidade de formular e reformular suas próprias questões e autogerir sua própria vida, o que implica adquirir a autonomia e responsabilidade por suas ações (no campo da atividade) e interpretações (no campo da linguagem).

O trabalho inclusivo na perspectiva da atividade permite desenvolver a organização do pensamento, habilidades de expressão das emoções através da linguagem, capacidade de problematização, ajuste e negociação das relações de poder, posicionamento diante dos conflitos e construção de novos laços sociais e códigos culturais.

A formação de educadores e o planejamento e gestão de instituições inclusivas escolares não podem ignorar que a introdução de atividades pedagógicas emancipatórias permite, às crianças, jovens e adultos com deficiência, acionar e caracterizar um processo de formação social que conduz à autonomia e ao resgate da cidadania. Os educadores e professores formados na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural e Teoria da Atividade conseguem operar na microgênese da cena educativa como agentes mediadores do processo de inclusão, por meio do convite à participação via autonomia dos sujeitos. Não há receitas prontas, difícil é começar, mas é preciso desfazer a submissão, a indiferença, a vitimização de muitos que ainda permanecem de uma forma perversa à margem do social. Hoje, essa formação dos professores parece ser um elemento fundamental para que reconheçam o sujeito da inclusão como sujeito social da atividade.

Referências

- AGUIAR, W. & OZELA, S. 2013. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília: v. 94, n.236,p. 299-322.
- CAMPOS, Regina Célia. 2018. *Inclusão Escolar: da Educação básica ao ensino superior*. Disponível em: <https://geineufmg.com.br/wp-content/uploads/2018/06/LIVRO-INCLUSAO-ESCOLAR.pdf> Acessado em 30.08.2018.
- CLOT, Y. 2006. *A função psicológica do trabalho*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- CLOT, Y. 1995. *Le travail sans l'homme? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*, Paris, La Découverte.



- ELKONIN, D. B. 1960. Característica general del desarrollo psíquico de los niños. In: SMIRNOV, A. (e cols) *Psicología*. México: Grijalbo.
- GOFFMAN, E. 1978. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC.
- JANUZZI, G. M. 2004. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.
- KASSAR, M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A.L.; NOGUEIRA, A. L. 2013. Estudos na perspectiva de Vigotski: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado das Letras, p.151-172.
- LEONTIEV, A. N. 1978. *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Livros Horizonte Ltda.
- LEONTIEV, A. N. 1983. *Actividad, consciencia y personalidad*. trad. Rosario Bilbao Crespo e Jorge Garcia. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 2ª reimpresión.
- LEONTIEV, A. A. 2005. The life and creative path of A.N.Leontiev. *Journal of Russian and East European Psychology*, volume 43, n.3.
- MARX, Karl. Manuscripts de 1844, Paris: Sociales, 1972.
- _____. *Le Capital*, 3 vol. Paris: Sociales, 1977.
- MARX, K & ENGELS, F. 1999. *A ideologia alemã*. São Paulo: Hucitec.
- PESSOTTI, I. 2012. Deficiência mental: da supertição à ciência. Marília: ABPEE.
- PINO, A. 2000. O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação & Sociedade* [online]. vol. 21, n.71, pp.45-78.
- PRESTES, Z. 2012. Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Campinas-SP: Autores Associados.
- VIGOTSKI, L.S. 1995. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid: Visor.