



OS CONCEITOS DA TEORIA DE VYGOTSKY APLICADOS NA EDUCAÇÃO ESPECIALⁱ

Natali Angela Felipeⁱⁱⁱ,
Sani de Carvalho Rutz da Silva²,
Maria Ivete Basniak³,
Nilcéia Aparecida Maciel Pinheiro²

¹PPGECT UTFPR,
Ponta Grossa, Paraná,
Brazil

²UTFPR,
Ponta Grossa, Paraná,
Brazil

³UNESPAR,
União da Vitória, Paraná,
Brazil

Resumo:

Este artigo apresenta os conceitos da teoria de Vygotsky que tem sido utilizados na Educação e na Educação Especial, procurando identificar quais conceitos da teoria de Vygotsky fundamentam trabalhos sobre Educação Especial considerando a análise descritiva e qualitativa de vinte e quatro artigos da Revista Brasileira de Educação Especial publicados de 2015 a 2019. Os resultados da análise evidenciam que o conceito de mediação foi o mais utilizado para fundamentar os trabalhos analisados, mostrando que o desenvolvimento cognitivo de um indivíduo seja deficiente ou não, está atrelado a ação de mediação a qual é exposto. Contatou-se ainda, a utilização de mais de um conceito da teoria de Vygotsky em alguns dos artigos, apontando as ligações entre diferentes conceitos e sua correlação direta com o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal- ZPD. A partir das análises acredita-se que o conceito de ZPD é o conceito central da teoria de Vygotsky, pois todos os outros conceitos ou fazem parte da ZPD, são desenvolvidos nela ou embasam sua criação. Nesse sentido, evidencia-se a contribuição positiva dos conceitos da teoria de Vygotsky na área de Educação Especial.

Palavras-chave: educação especial, teoria de aprendizagem, conceitos de Vygotsky

ⁱ THE CONCEPTS OF THE VYGOTSKY THEORY APPLIED IN SPECIAL EDUCATION

ⁱⁱ Correspondence: email natthali_felipe@hotmail.com, natthali.felipe@gmail.com

Abstract:

This article first presents the concepts of Vygotsky's theory that can be applied in education and Special Education. In this way, to identify which concepts of Vygotsky's theory base works on Special Education considering the descriptive and qualitative analysis of twenty-four articles of the Brazilian Journal of Special Education published from 2015 to 2019. The results of the analysis show that the concept of mediation was the most used to substantiate the analyzed works, showing that the cognitive development of an individual is deficient or not, is linked to the mediation action that is exposed. The use of more than one concept of Vygotsky's theory in some of the articles was pointed out, pointing out the links between different concepts and their direct correlation with the concept of Proximal Development Zone- PDZ. From the analysis it is believed that the concept of PDZ is the central concept of Vygotsky's theory, since all other concepts are either part of the PDZ, are developed in it or are based on its creation. In this sense, it is evident the positive contribution of the application of the concepts of Vygotsky's theory in the area of Special Education.

Key words: special education, theory of learning, concepts of Vygotsky

1. Introduction

A Educação Especial no Brasil se constitui tanto por meio de um desenvolvimento histórico quanto político. Do ponto de vista histórico, podemos perceber a evolução da Educação Especial, por meio das concepções sobre a pessoa com deficiência nas sociedades históricas. Pode-se evidenciar, por exemplo, que na Antiguidade os deficientes eram excluídos da sociedade, inclusive sendo eliminados devido as suas condições *especiais*. No período histórico da Idade Média de predominância do Cristianismo, a deficiência era vista como um castigo. Ainda na Idade Moderna a deficiência era tratada como fator de exclusão, assim, somente por volta dos séculos XIX e XX é que as pessoas com deficiência passaram a ter acesso a educação (Miranda, 2008).

O primeiro acesso à educação para pessoas com deficiência ocorreu por meio de políticas públicas e privadas na inserção de salas ou instituições especiais e específicas para o atendimento à elas. Tratava assim, de uma proximidade para a integração escolar, mas que era desenvolvido à parte dos demais alunos.

Dois marcos políticos conjuntamente com congressos voltados a Educação Especial e a luta de entidades e grupos sociais pelos direitos humanos e pela diferença é que possibilitaram e garantiram a integração da pessoa com deficiência ao ensino regular. A constituição Federal de 1988 estabelecendo uma educação de direito a todos, que frisa no artigo 208 que é dever do Estado garantir "*atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino*" (BRASIL, 1988). A Declaração de Salamanca de 1994 garantindo a inclusão social, conjuntamente com a Constituição ajudaram na implementação de políticas educacionais em relação a Educação Especial.

Segundo Meletti (2014) o aumento de alunos com necessidades especiais nas escolas fez com que os documentos norteadores da Educação Especial passassem a apresentar formas de implementar a escolarização nessa área de ensino. Nesse sentido, hoje já temos fundamentada em documentos que regem a escolarização, uma escola acolhedora e aberta as diferenças, baseada na ideia inclusiva de que todos os alunos devem aprender conjuntamente. Conseqüentemente o campo educacional tem sido desafiado a investigar e compreender como ocorre a aprendizagem mediante as deficiências e no contexto de inclusão.

Na atualidade várias teorias de aprendizagem dispõem-se a explicarem os processos de aprendizagem. Segundo Moll (1996) a teoria educacional de Vygotsky propõe orientações para a educação e desenvolvimento do aprendiz, inclusive contemplando a educação para aprendizes com *defectologias*ⁱⁱⁱ. Nesse contexto, esse trabalho visa além de apresentar os conceitos da teoria de Vygotsky que fundamentam e colaboram para o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, identificar quais destes conceitos aparecem nos trabalhos pesquisados de Educação Especial. Assim, por meio de uma análise descritiva de vinte e quatro artigos publicados de 2015 a 2019 na Revista Brasileira de Educação Matemática buscou-se responder: Que conceitos da teoria de aprendizagem de Vygotsky fundamentam trabalhos de Educação Especial?

Na seção que segue são fundamentados brevemente alguns dos conceitos da teoria de aprendizagem de Vygotsky, logo após é apresentada a metodologia do presente trabalho e as análises e discussões sobre: a identificação dos conceitos da teoria de Vygotsky que fundamentam trabalhos sobre Educação Especial, objetivo central desse trabalho.

2. Revisão de Literatura: Os conceitos de Vygotsky aplicados na educação e na educação especial

Segundo Moreira (2011) a teoria de aprendizagem busca interpretar sistematicamente a área de conhecimento da aprendizagem tentando explicar questões como: o que é aprendizagem? Por que e como funciona a aprendizagem? Ainda procurando distinguir as aprendizagens cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Ancoradas a ideia de aquisição de conhecimento as teorias de aprendizagem cognitivas se fazem presentes no âmbito escolar e são fortemente ligadas ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, pode-se identificar a teoria de desenvolvimento cognitivo de Lev Semionovich Vygotsky, como colaborativa para a área da Educação, pois apresenta quais são os meios para o desenvolvimento cognitivo, considerando que este não é independente dos fatores sociais, históricos e culturais. Fato pelo qual sua teoria é também denominada como sócio-histórica ou histórico-cultural.

Segundo Leontiev (1989) citado por Moysés (2012) a primeira premissa levantada por Vygotsky que impulsionou seus estudos foi a mediação do comportamento por meio

ⁱⁱⁱ O termo *defectologias* é oriundo dos estudos de Vygotsky relacionado a criança com algum tipo de deficiência física ou intelectual, ou seja, o termo remete a deficiência.

de um instrumento. Logo a mediação, a instrução, o signo e a linguagem, a internalização, a formação de conceitos, a compensação, o desenvolvimento por interações sociais e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), são alguns dos conceitos da teoria de Vygotsky usados na área da Educação.

Para Moll (1996) Vygotsky acreditava que a pedagogia origina processos de aprendizagem que levam ao desenvolvimento e que as sequências desses processos criam ZDP. Dessa forma, na concepção de Vygotsky (1991) o aprendizado desperta e antecede o desenvolvimento. Nesse sentido, Vygotsky (1991, p. 59) evidencia “*que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento*”.

Enfatiza-se assim, a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento, visto que o aprendizado é que desencadeia o desenvolvimento, porém esse se classifica em dois níveis: o desenvolvimento real, que é promovido pelos conceitos já aprendidos e o desenvolvimento potencial, provocado por processos de aprendizagem, mas que se encontra em fase de maturação.

Dessa forma, Moreira (2011) afirma que formalmente a ZDP é a distância entre o nível real de desenvolvimento cognitivo de uma pessoa e seu nível de desenvolvimento potencial. Estes níveis de desenvolvimento são definidos por Vygotsky (1991) em sua obra *A formação Social da Mente*, tal que:

“O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados [...] e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes” (p. 57)

Segundo sua teoria, os dois níveis são medidos em relação a capacidade do indivíduo resolver problemas com ou sem orientações de outrem, em que no desenvolvimento real o indivíduo realiza suas tarefas sem ajuda, enquanto que no desenvolvimento potencial este é assistido por outro. Assim, para se obter o real estado de desenvolvimento de um indivíduo é preciso determinar os dois níveis de desenvolvimento, pois um revela o real e o outro as potencialidades.

Cabe então ao professor não só avaliar, mas também promover essa transição entre desenvolvimento real e potencial no processo de ensino e aprendizagem, atuando assim na ZDP. Nesse contexto o professor deve em suas instruções e mediações utilizar dos conceitos de ZDP, bem como ofertar situações de ensino que promovam o progresso do aluno. Pois, segundo Vygotsky (1991, p. 100) “*o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança. Ele não se dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento, mas, ao invés disso, vai a reboque desse processo*”.

Buscando assim o desenvolvimento das funções superiores por meio da ZDP percebe-se a importância do emprego de instruções adequadas e de potencial no ensino, visto que são as instruções que estimulam o desenvolvimento. Vygotsky (1996, p. 86)

afirma que *“A instrução é uma das principais fontes dos conceitos da criança em idade escolar e é também uma poderosa força de orientação da sua evolução”*.

Vygotsky (1996) ainda aponta que a instrução tem um papel importante na compreensão do processo mental da criança, pois a escola faz uso de instruções que dependem de generalizações. Corroborando com isso, Moll (1996) afirma que a escola faz uso de discursos formais que necessitam de mediações semióticas, visto que nas interações em sala de aula o professor tende a dar ênfase para os significados e definições de palavras e suas relações.

Nesse sentido, Moysés (2012) evidencia que segundo Vygotsky o contexto de uma palavra pode ter um significado maior quando se amplia a um novo conteúdo ou pode se tornar menor quando restringe ou delimita o mesmo. Assim, as formas de instruções estão correlacionadas aos significados que os alunos atribuem a cada palavra no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Costa (2006, p. 235) o conceito de mediação está ligado a intervenção, afirmando que:

“Uma intervenção adequada deve possibilitar trocas do indivíduo com o objeto de conhecimento; deve possibilitar ao indivíduo agir sobre o objeto de conhecimento, qualquer que seja sua natureza, explorando sua constituição física, estabelecendo relações entre objetos da mesma natureza - comparando, ordenando, seriando, classificando, levantando hipóteses, etc.”

Pode-se perceber então, que mediante a interação indivíduo e objeto ou indivíduo e meio o mesmo se desenvolve estabelecendo ideias e construindo significados. Considerando assim, a teoria sócio-histórica de Vygotsky em que o indivíduo se desenvolve por meio de relações sociais, este transforma as relações em funções mentais se desenvolvendo cognitivamente.

Nesse sentido, Moreira (2011, p. 108) afirma que *“a conversão de relações sociais em funções mentais superiores não é direta, é mediada. Essa mediação inclui o uso de instrumentos e signos.”* Pensando assim, no processo de ensino e aprendizagem cabe ao professor a partir da sua relação professor-aluno estabelecer a mediação entre aluno e conhecimento realizando instruções que permitam a conexão entre o meio e seu desenvolvimento cognitivo, atuando assim na ZDP.

Costa (2006) ainda distingue a mediação pedagógica da mediação semiótica, a primeira sendo o intermédio entre o indivíduo e o meio e a segunda sendo a mediação entre indivíduo e o signo. Dessa forma, tanto o uso de signos quanto de instrumentos envolvem a mediação.

Segundo Vygotsky (1991, p. 39):

“A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação”

psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo; o signo é orientado internamente. Essas atividades são tão diferentes uma da outra, que a natureza dos meios por elas utilizados não pode ser a mesma."

Caracteriza-se assim o homem como o único animal capaz de criar e manipular instrumentos e signos para se desenvolver cognitivamente, internalizando essas criações desenvolvidas frente a suas interações sociais, culturais e históricas. Logo, a relação ou o meio social antecede o desenvolvimento de funções superiores e embasam a formação de conceitos.

Dessa forma, *"é pelo uso dos conceitos cotidianos que as crianças dão sentido às definições e explicações de conceitos científicos"* (Moll, 1996, p. 11). O papel do professor nesse sentido está atrelado ao suporte para a construção de conceitos científicos utilizando conceitos cotidianos ou espontâneos, por vezes aprendidos em período que antecede a escolarização.

Vygotsky (1896) aponta que a formação de conceitos científicos exige atenção, abstração e generalização, descrevendo que o processo de desenvolvimento dos conceitos espontâneos é de baixo para cima. Enquanto que o desenvolvimento dos conceitos científicos, mais elementares, descendem dos espontâneos. Essa correlação entre conceitos espontâneos e científicos infere ainda, que conceitos espontâneos dependem e também sofrem transformações de conceitos científicos, visto que os conceitos científicos ampliam os espontâneos.

Mediante a isso os significados de signos são construídos socialmente, pois segundo Moreira (1942) a interação social é um intercâmbio de significados. Em que um indivíduo internaliza significados pelo intermédio de outro, podendo validar seus significados sociais e externalizar o significado que já internalizou. Trata-se assim de um processo compartilhado de significados.

Outro indício de que a internalização é uma atividade social é o fato dela transformar o que é externo em interno do ponto de vista da construção de significados. Vygotsky (1991) define a internalização como a reconstrução interna de uma operação externa que regula o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Assim, a internalização liga o desenvolvimento inicial e real ao desenvolvimento potencial.

Segundo Neves e Damiani (2006) na abordagem Vygotskyana o homem é entendido como ser histórico ativo que se transforma no contato com uma cultura e que atua sobre ela a transformando. Admitindo o homem constituído socialmente identifica-se o aprendizado como um processo social que envolve aluno, escola e comunidade nas relações de mediações e instruções para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Nesse contexto,

"Propomos que um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros." (Vygotsky, 1991, p. 60)

O fato da teoria de Vygotsky considerar que o desenvolvimento do indivíduo se dá por meio de relações sociais em que incorpora comportamentos da cultura histórica na qual está inserido, corrobora para o pensamento de que a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais pode vir a contribuir não só para a diminuição de discriminação e preconceito social em relação a estas pessoas, mas que a inclusão pode promover um ensino cooperativo, de interação e participação de todos.

Nesse sentido, Coelho e Pisoni (2012) afirmam que Vygotsky defende a inclusão no âmbito escolar, porque pessoas com deficiência podem chegar a um alto nível de desenvolvimento, ou seja, aprendem, porém não da mesma forma que uma pessoa sem deficiência.

Um conceito de Vygotsky associado aos processos educacionais para pessoas anormais é a compensação. Vygotsky (2010) enfatiza que diante do processo de ensino o professor deve procurar resolver as consequências dos *defeitos*, por meio da compensação da deficiência e da adaptação, ambos de caráter individual.

O conceito de compensação está vinculado a promoção de caminhos alternativos e adaptados para o ensino e aprendizagem de deficientes, que supram ou ao menos permitam o acesso das pessoas com deficiência ao conhecimento. Segundo Bentes (2010) Vygotsky em sua obra Fundamentos de Defectologia apresenta caminhos alternativos e recursos especiais para o ensino a pessoas com deficiência. Afirma ainda, que estes dão suporte a compensação e procuram desafiar a capacidade dos indivíduos explorando suas potencialidades, dessa forma, a compensação não se caracteriza como simplificação de tarefas. Referir Vygotsky (1997) em sua obra enfatiza que a compensação pode ser tanto aplicada para o desenvolvimento normal quanto agravado (anormal), pois a interrupção ou o obstáculo do desenvolvimento permite a criação de outros meios de acesso, no caso, da *pessoa anormal*^{iv}, a própria deficiência abre caminho para outras formas de promoção de desenvolvimento as quais devem ser utilizadas como alternativas para o ensino e aprendizagem. Nesse sentido, o teórico afirma que o *defeito*^v permite o avanço. Biologicamente a expressão, “a perda de uma função impulsiona o desenvolvimento de outras funções que ocupam seu lugar” (tradução nossa) (Vygotsky, 1997, p. 49), descreve uma concepção ingênua e de controvérsia. Vygotsky apresenta, como exemplo, a possibilidade de um cego não ter o tato e a audição desenvolvidos para substituição da visão, mas sim ter o aumento da sua memória, atenção e capacidade de verbalização. Assim, a compensação não pode ser promovida no âmbito educacional somente por sentidos remanescentes, inclusive indicados em documentos norteadores da Educação Especial, pois a compensação está vinculada a exploração de habilidades cognitivas vinculadas aos sentidos e não focalizada somente nela.

Cabe assim ao educador, desenvolver e propor mediações e intervenções que compensem os *defeitos* e permitam o deficiente desenvolver suas funções psicológicas superiores por caminhos alternativos. Considerando Moll (1996) se o papel da escolarização é criar contextos sociais de ZDP, se tratando do ensino a deficientes contata-

^{iv} Vygotsky em seus estudos usa a nomenclatura pessoa anormal ou criança anormal ao se referir a pessoa ou criança com deficiência física ou intelectual.

^v O termo defeito da teoria de Vygotsky pode ser interpretado como sinônimo de deficiência.

se que eles também se desenvolvem e se constituem por meio de relações sociais. Nesse sentido,

“[...] não existe uma pedagogia particular da infância deficiente, separada e essencialmente diferente. A educação da criança com defeito constitui o sujeito de um único capítulo da pedagogia geral. A partir disso, segue diretamente que todos os problemas deste difícil capítulo devem ser revisados à luz dos princípios gerais da pedagogia (tradução minha)” (Vygotsky, 1997, p. 77).

Percebe-se assim, que mesmo Vygotsky estudando o desenvolvimento cognitivo da criança com deficiência separadamente em sua obra Fundamentos da Defectologia, afirma que a educação da criança deficiente deve seguir os mesmos fundamentos e pressupostos da pedagogia ou da educação geral. Dessa forma, infere-se que todos os conceitos da sua teoria citados brevemente até agora nesse trabalho também podem instruir o processo de ensino e aprendizagem de alunos na área de Educação Especial. Assim, a seguir são apresentados os métodos de pesquisa e a análise sobre a identificação de quais conceitos da teoria de Vygotsky fundamentam trabalhos na área de Educação Especial.

3. Metodologia

Este artigo constitui uma pesquisa qualitativa e descritiva sobre os conceitos da teoria de Vygotsky utilizados para fundamentar trabalhos na área de Educação Especial. Assim, para o mapeamento de todos os trabalhos que se utilizam dessa fundamentação foi desenvolvida uma pesquisa de levantamento bibliográfico.

Segundo Gil (1999, p. 44) a pesquisa descritiva “*tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis*”. Creswel (2007) destaca que na perspectiva de pesquisa qualitativa os dados são descritivos e os estudos desenvolvidos buscam constatar como um problema se manifesta. Dessa forma, busca-se apresentar uma análise qualitativa e descritiva quanto a identificação dos conceitos da teoria de Vygotsky que fundamentam trabalhos sobre Educação Especial. Visando ainda identificar entre esses conceitos, quais são os mais utilizados no Ensino e na Educação Especial, bem como, apresentar os argumentos e afirmações que utilizam em relação a esses conceitos que dão subsídios ou apresentam contribuições para a Educação Especial.

Para o levantamento bibliográfico foram analisados artigos dos últimos cinco anos da Revista Brasileira de Educação Especial classificada em 2016 com *qualis*^{vi} A1 na área de ensino e A2 na área de educação. A análise contempla (24) artigos publicados nos volumes 21, 22, 23, 24 e 25 dos anos de 2015 a 2019, listados na tabela 1. Estes artigos se caracterizam como relatos de pesquisa, ensaios, revisão de literatura e resenhas. Os

^{vi} O qualis é a classificação dos veículos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação da produção intelectual de seus docentes e alunos.

critérios para a seleção dos artigos analisados foram: a identificação de fundamentação teórica utilizando Vygotsky e a vinculação do artigo com a área de ensino e/ou educação escolar, identificação realizada por meio da leitura do resumo, dos objetivos e do referencial de cada artigo.

Tabela 1: Artigos da área de Educação Especial que fundamentam a teoria de Vygotsky

Id.	Autor (es):	Título:	Ano:	Vol.	Nº:
A1	Alves, Adriana Gomes; Hostins, Regina Célia Linhares.	Desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de Games por crianças na escola inclusiva	2019	25	1
A2	Felício, Franciele Aparecida dos Santos; Seabra Junior, Manoel Osmar; Rodrigues, Viviane.	Brinquedos educativos associados à contação de histórias aplicados a uma criança com deficiência múltipla	2019	25	1
A3	ALLES, Elisiane Perufo; Castro, Sabrina Fernandes de; Menezes, Eliana da Costa Pereira; Dickel, Cláudia Adriane Graeff.	(Re)Significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com Deficiência Intelectual	2019	25	3
A4	Agripino-Ramos, Cibele Shírley; Lemos, Emellyne Lima de Medeiros Dias; Salomão, Nádía Maria Ribeiro.	Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças?	2019	25	3
A5	Alves, Adriana Gomes; Hostins, Regina Célia Linhares.	Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de Jogos Digitais na perspectiva da Educação Inclusiva	2019	25	4
A6	Olivati, Ana Gabriela; Leite, Lucia Pereira.	Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos	2019	25	4
A7	Aporta, Ana Paula; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de.	Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I	2018	24	1
A8	Shimazaki, Elsa Midori; Auada, Viviane Gislaïne Caetano; Menegassi, Renilson José; Mori, Nerli Nonato Ribeiro.	Trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem Deficiência Intelectual	2018	24	1
A9	Faria, Paula Maria Ferreira de; Camargo, Denise de.	As emoções do professor frente ao processo de Inclusão Escolar: uma revisão sistemática	2018	24	2
A10	Fiorini, Maria Luiza Salzani; Manzini, Eduardo José.	Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas	2018	24	2
A11	Pelosi, Miryam Bonadiu; Silva, Renata Mousinho Pereira da; Santos, Gladis dos; REIS, Nathalya Herzer.	Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e Adolescentes com síndrome de Down	2018	24	4
A12	Lopes, Mara Aparecida de Castilho	Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista	2017	23	4
A13	Padilha, Anna Maria Lunardi.	Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar	2017	23	1
A14	Borges, Wanessa Ferreira; Tartuci, Dulcéria.	Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual	2017	23	1

A15	Mella, Enrique Riquelme; Lavoie, Gerard; Rapimán, Daniel Quilaqueo; Millán, Segundo Quintriqueo.	Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting	2017	23	2
A16	Santos, Geandra Cláudia Silva; Martínez, Albertina Mitjáns.	A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico	2016	22	2
A17	Massaro, Munique; Stadskleiv, Kristine; Tetzchner, Stephen von; Deliberato, Débora.	Estratégias de Comunicadores Auxiliados para Instruir Parceiros de Comunicação na Construção de Modelos Físicos	2016	22	3
A18	Amaral, Mateus Henrique do; Monteiro, Maria Inês Bacellar.	Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência	2016	22	4
A19	Souza, Fernanda Santos; Batista, Cecília Guarnieri.	Indicadores de Desenvolvimento em Crianças e Adolescentes com QI Igual ou Inferior a 70	2016	22	4
A20	Braun, Patricia Nunes, Leila Regina d'Oliveira de Paula.	A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian	2015	21	1
A21	Costa, Camila Rodrigues; Castilho, Moreira, Jaqueline Costa; Seabra Júnior, Manoel Osmar.	Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física	2015	21	1
A22	Matos, Selma Norberto; Mendes, Enicéia Gonçalves	Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar	2015	21	1
A23	Zerbato, Ana Paula; Lacerda, Cristina Broglia Feitosa de.	Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: um Olhar Histórico-Cultural	2015	21	4
A24	Santarosa, Lucila Maria Costi; Conforto, Débora.	Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista	2015	21	4

Note: Na tabela organizamos os artigos mapeados por uma identificação algébrica/numérica (A/n^o) a ser utilizada na análise e discussão dos resultados da pesquisa em tabelas posteriores. Especificamos assim, os autores dos trabalhos, os títulos, o ano de publicação e o volumes e números dos exemplares da revista analisada.

Fonte: Os autores, 2020.

A partir da identificação dos conceitos de Vygotsky utilizados na fundamentação dos artigos mapeados, foi possível criar categorias de análise que salientam quais conceitos de sua teoria são mais utilizados em trabalho vinculados a Educação Especial, que objetivos fundamentam e que argumentos colaborativos apresentam para essa área. Estas categorias dividem os conceitos: 1. quanto a ZDP; 2. quanto a mediação para o desenvolvimento; 3. quanto ao desenvolvimento da criança com *deficiência* e o conceito de instrução pedagógica; 4. quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos; 5. quanto a compensação da *deficiência* para o desenvolvimento; 6. quanto ao desenvolvimento pelas interações sociais e o conceito de internalização; e 7. outras fundamentações de Vygotsky.

4. Levantamento dos conceitos de Vygotsky na Educação Especial e a discussão de resultados

4.1 Quanto a Zona de Desenvolvimento Proximal

Mella, Lavoie, Rapimán, Millán (2017) fundamentam Vygotsky discutindo os aspectos afetivos e emocionais nas escolas, e as interferências dos transtornos emocionais e comportamentais no desenvolvimento cognitivo dos alunos. Utilizam assim, do conceito de ZDP de Vygotsky para inferir que ele deve ser entendido integrando os aspectos tanto cognitivos quanto emocionais, pois na mediação prevista na ZDP, o relacionamento e a confiança entre professor-aluno podem interferir na aprendizagem do aluno, consequentemente em seu desenvolvimento.

Se “*experiências emocionais*” influenciam na aprendizagem, ou seja, na ZDP, estes autores (Mella, Lavoie, Rapimán, Millán, 2017), baseados nos problemas fundamentais da defectologia de Vygotsky, enfatizam que a deficiência por si só não se caracteriza como um problema para o desenvolvimento de uma criança, mas a integração social dela pode fazer emergir dificuldades que prejudiquem seu aprendizado. Logo afirmam ser necessárias intervenções focadas não só no processo de aprendizagem, mas também nessas situações sociais influenciadoras emocionalmente.

Já Souza e Batista (2016) buscando levantar indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com QI igual ou inferior a 70 no teste WISC-IV, analisam as ações de dois alunos submetidos a intervenções por meio de jogos e atividades de interesse deles para a avaliação do desenvolvimento potencial fundamentando Vygotsky (1984). As autoras enfatizam a partir de suas análises a apropriação de conhecimentos por parte dos alunos que indicam o desenvolvimento de atenção, memória e raciocínio, quando submetidos a intervenções e auxílios de um adulto.

Souza e Batista (2016) fundamentam o conceito de ZDP de Vygotsky (1984) discutindo sobre a análise do desenvolvimento real e do desenvolvimento potencial da criança, o primeiro sendo avaliado por processos padronizados e o segundo pelas ações da criança frente a mediação de um adulto. Enfatizam que as habilidades ainda em desenvolvimento, ou seja, o desenvolvimento potencial da criança é difícil de ser identificado, assim para observar ações da criança é necessário criar situações adequadas que levantem esses indícios. Quanto ao desenvolvimento real da criança, afirmam ser determinado desde que ambos sejam revelados pela criança, ou seja, o desenvolvimento real depende do desenvolvimento potencial e vice-versa.

As autoras Pelosi, Silva, Santos e Reis (2018) investigando o desenvolvimento da linguagem oral e escrita de alunos com Síndrome de Down por meio de atividades lúdicas, fazem uso da teoria de Vygotsky (1991) para destacar que o uso do brinquedos nas atividades cria a ZDP para a experimentação e integração de conhecimentos.

4.2 Quanto a mediação para o desenvolvimento

Massaro, Stadskleiv, Tetzchner e Deliberato (2016) compararam em seu trabalho as estratégias utilizadas por comunicadores auxiliados, a maioria sendo cadeirantes e tendo dificuldades motoras com as mãos, com um grupo de crianças falantes naturais ao

instruir um parceiro de comunicação para a construção de modelos físicos. Associando o objetivo do trabalho com a teoria de Vygotsky, pode-se identificar a utilização do conceito de mediação para fundamentar o desenvolvimento da criança por meio da manipulação de objetos e pela mediação e auxílio de um adulto ou outro capaz nas construções propostas.

As autoras (2016) inferem em seus resultados que os comunicadores auxiliados podem utilizar e desenvolver a linguagem (o vocabulário) e aprender palavras relacionadas aos objetos manipulados quando instruem seus parceiros comunicadores na construção de modelos físicos, sendo os mediadores dos desenvolvimentos identificados. No trabalho de Souza e Batista (2016) o conceito de mediação não é diretamente fundamentado pelos trabalhos de Vygotsky e sim por releituras de outros autores. Porém as autoras ressaltam a importância da mediação do professor, na proposta de situações que estimulem o pensamento e a apropriação de conceitos científicos. Apontam em suas discussões a observação da relação direta entre as ações e mediações do adulto e a apropriação de conhecimentos por parte da criança.

Padilha (2017) também enfatiza que o desenvolvimento ocorre num processo de cooperação entre adulto, criança e o conhecimento a ser transmitido, ou seja, fundamenta a importância da mediação para que a escola forneça meios para a aquisição de conhecimentos. Fiorini e Manzini (2018) também utilizam a teoria de Vygotsky (1984) destacando a mediação entre alunos e colegas e aluno e professor como um fator importante para a caracterização da inclusão escolar. Buscando estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas é evidenciado a associação entre as estratégias de ensino e a mediação visando a criação da ZDP e conseqüentemente o desenvolvimento do aluno.

Sobre a organização do processo de ensino para um aluno com deficiência intelectual, no caso Ian, Braun e Nunes (2015) fundamentam a mediação como uma ação importante do professor para mobilizar e proporcionar a elaboração de conceitos, ou seja, inferem que a partir da mediação na zona de desenvolvimento é que a aprendizagem pode ser favorecida. As autoras fundamentam as mediações como organizadoras do processo de aprendizagem caracterizando a sua ausência como uma limitação no desenvolvimento de uma criança com deficiência, pois afirmam que é por meio de intervenções e interações com os outros, com objetos e a linguagem que são promovidas ações mentais mais complexas.

Matos e Mendes (2015) analisam as demandas dos professores decorrentes da inclusão escolar identificando a necessidade de qualificação dos educadores para uma atuação mediadora mais competente no que diz respeito ao ensino inclusivo. Nesse sentido, as autoras fundamentam Vygotsky (1989) para inferir que o mediador deve atuar na ZDP utilizando os conhecimentos do aprendiz (conceitos cotidianos ou espontâneos) para promover o desenvolvimento de novas funções e sistemas psíquicos.

Zerbato e Lacerda (2015) fundamentam Vygotsky de forma geral para desenvolver seus estudos a partir de uma abordagem Histórico-Cultural, objetivando analisar a relação entre a atividade de desenhar com o desenvolvimento de linguagem de crianças surdas. Analisando suas considerações e fundamentações, as autoras trazem

sucintamente indícios da utilização do conceito de mediação quando identificam o desenho infantil como uma atividade que pode promover na criança o desenvolvimento das funções psicológicas superiores pela interação social e pela mediação, bem como favorecer a significação e expressão da língua de sinais. Isso ainda é evidenciado quando afirmam que “*O desenvolvimento da língua de sinais está diretamente relacionado com o desenvolvimento das atividades simbólicas e a mediação do outro na construção do conhecimento*” (p. 440-441), evidenciando o professor como mediador e responsável pela promoção de atividades que permitam aumentar o desempenho de alunos surdos.

4.3 O desenvolvimento da criança com deficiência e o conceito de instrução pedagógica

Fundamentada em Vygotsky (1995), Padilha (2017) parte do pressuposto que para a criança com deficiência intelectual alcançar o desenvolvimento das funções superiores devem ser usadas vias alternativas para o emprego de signos, ou seja, o seu desenvolvimento acontecerá por vias colaterais e não da mesma forma que em crianças sem *deficiência*. Corroborando com isso, identifica que Vygotsky em seu livro Fundamentos da Defectologia enfatiza que os mesmos fundamentos que regem o desenvolvimento das crianças não deficientes, regem o desenvolvimento das deficientes. Assim se há um resultado negativo em seu desenvolvimento, isso não é decorrência de suas características biológicas, mas de um descaso do ponto de vista pedagógico.

Padilha (2017) considera que o desenvolvimento da criança com deficiência acontece quando se faz uso de instruções adaptadas, adequadas e intencionais ao seu desenvolvimento psíquico. Assim a autora utiliza o conceito de instrução de Vygotsky (1993) para destacar a importância de se planejar o ensino a deficientes intelectuais com instruções e adaptações adequadas de forma a conduzir e elevar os níveis de desenvolvimento da criança, não reduzindo os níveis de dificuldade das atividades devido a suas limitações. Isto porque destaca que alunos com deficiência devem estudar e ter acesso as mesmas oportunidades que os demais alunos. São estes conceitos que Padilha (2017) usa nas instruções pedagógicas em seu trabalho, partindo de funções elementares (conceitos e objetos do cotidiano) para chegar as mais complexas.

Já as autoras Agripino-Ramos, Lemos e Salomão (2019) consideram que o desenvolvimento da criança é permeado por aspectos atrativos e motivacionais da brincadeira segundo Vygotsky (2007), atividade que a desenvolve por meio da vivência com os colegas.

4.4 Quanto ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos

Padilha (2017) discute em seu trabalho a elaboração de conceitos de alunos com deficiência intelectual, utilizando as funções psicológicas superiores ou culturais como um caminho para o desenvolvimento conceitual. Nesse sentido, Padilha (2017) fundamenta Vygotsky (1993) associando esse desenvolvimento conceitual a formação de conceitos espontâneos e cotidianos, afirmando que estes conceitos podem ser um dos pilares para o ensino à pessoas com deficiência intelectual. A autora acredita que a partir do conhecimento espontâneo e da vivência se dá início ao desenvolvimento de

conhecimento científico, enfatizando que segundo Vygotsky “os conceitos espontâneos possibilitam a aparição dos conceitos não espontâneos através da instrução, que é a fonte de seu desenvolvimento.” (Vygotsky, 1993, p. 218).

A autora utiliza esses conceitos de Vygotsky para identificar funções elementares e desenvolver funções superiores a partir de intervenções, buscando a partir do desenvolvimento de gestos e da significação das palavras do cotidiano relacionadas a objetos propiciar a aprendizagem de palavras e números. Assim, desenvolve primeiramente conceitos cotidianos para a partir desses desenvolver conceitos científicos em atos generalizantes pela memorização, comparação e diferenciação e abstração.

Alves e Hostins (2019) se fundamentam no trabalho de Vygotsky (1997) para embasar o design de games e através deste o desenvolvimento de funções intelectuais superiores. Os autores promovem atividades para deficientes intelectuais baseadas na coletividade, na colaboração com as pessoas, na experiência social, na criatividade e na imaginação. Em um segundo trabalho com temática similar, as autoras utilizam a teoria de Vygotsky mostrando a atividade de elaboração de jogos digitais como um potencial para a elaboração de conceitos, dado a experiência estes primeiramente sendo espontâneos e se refinando para os científicos.

Sobre o desenvolvimento de funções psíquicas superiores as autoras Alles, Castro, Menezes e Dickel (2019) buscando investigações sobre as características e adaptações para o aluno com deficiência intelectual fundamentadas em Vygotsky (2011), destacam o caminho desse desenvolvimento por meio de domínios externos a cultura (linguagem, escrita e aritmética) e internos (atenção, memória, formação de conceitos e pensamento abstrato).

Braun e Nunes (2015) também enfatizam a vinculação entre conceitos cotidianos e científicos. Investigando a formação de conceitos de um aluno com deficiência intelectual, relatam que o envolvimento do cotidiano em situações de ensino faz com que o aluno use de conhecimentos cotidianos para pensar sobre um conceito matemático. Assim, fundamentam Vygotsky para destacar a importância dos conceitos para atribuir significados e para enfatizar o uso dos signos, palavras, imagens ou textos na aquisição de conhecimentos, pois todas estas expressões de linguagem conduzem e canalizam nossas funções intelectuais.

Os autores Shimazaki, Auada, Menegassi e Mori (2018) buscando mediar os conceitos científicos vinculados ao gênero história em quadrinho por meio de atividades de leitura, interpretação, discussão e problematização utilizam Vygotsky (1987) para enfatizar a importância de se considerar conhecimentos prévios no processo de ensino e aprendizagem e na formação de conceitos. Destacam que a (re)elaboração dos conceitos se dá por meio da interação social entre os indivíduos que mesclam experiências pessoais com conhecimentos formais, trata-se de um processo de associação e interdependência entre os conceitos espontâneos e os não-espontâneos (científicos).

Zerbato e Lacerda (2015) estudando as colaborações entre as atividades simbólicas de desenho e atividades lúdicas na língua de sinais fundamentam, segundo Vygotsky, o fato da formação dos conceitos ser uma atividade que envolve todas as funções

intelectuais, apontando a necessidade nesse processo do emprego de palavras e signos que são os canais que utilizamos para a solução de problemas.

4.5 Quanto a compensação da deficiência para o desenvolvimento

Massaro, Stadskleiv, Tetzchner e Deliberato (2016) utilizando da estratégia de instrução para a construção de modelos físicos ainda afirmam que o uso da linguagem comunicativa pode funcionar como uma compensação da falta de habilidades motoras, quando estas são mediadas por um parceiro de comunicação. Evidenciam assim, a promoção de aprendizagem e desenvolvimento mediante a exploração de outros sentidos e potencialidades que compensem e supram as limitações oriundas da deficiência.

Souza e Batista (2016) buscando indicadores de desenvolvimento em crianças e adolescentes com dificuldades de aprendizagem na aplicação de jogos fundamentam Vygotsky (1997; 2011) para evidenciar o estímulo do desenvolvimento de pessoas com deficiência por caminhos alternativos ou indiretos, compensando a *deficiência* por meio do desenvolvimento cultural de experiências que são proporcionadas.

Nesse sentido, Souza e Batista (2016) afirmam que Vygotsky (1997) já apresentava indícios sobre a necessidade da construção e criação de atalhos para suprimir caminhos bloqueados e *defeitos* oriundos de deficiências a fim de viabilizar o desenvolvimento de alunos com essas características. Assim, as autoras utilizam em seu trabalho os jogos como possibilidade para o desenvolvimento de habilidades de atenção, raciocínio, memória, compreensão e expressão verbal em alunos com QI inferior ou igual a 70 (deficiência intelectual).

Já Borges e Tartuci (2017) apresentam como uma possibilidade *de atalho* as Tecnologias Assistivas (TA) para viabilizar o desenvolvimento de alunos com deficiência, pontuando para isso a necessidade do domínio conceitual e prático de TA pelos profissionais da área de Educação Especial para, assim utilizar tal tecnologia corretamente e a favor do ensino a pessoas especiais.

As autoras Aporta e Lacerda (2018) buscando apresentar atividades para um aluno com Autismo usam a teoria de Vygotsky (1983) para identificar como ocorre o desenvolvimento do aluno com deficiência. Abordam a deficiência como algo derivado do caráter biológico e de fatores sociais, considerando que as demandas sociais é que geram um funcionamento deficiente, dando destaque a importância e necessidade de tratar o aluno como um ser único e com aprendizagens sociais específicas. As autoras ainda destacam que considerando as especificidades de cada aluno e realizando diferentes práticas é que se pode minimizar limitações, comprovando em suas análises que procedimentos especiais correspondentes as necessidades desmistificam a incompetência da pessoa com deficiência, isto quando se identifica qual é a via de acesso de aprendizagem ou habilidades do alunado. Aporta e Lacerda (2018) ainda argumentam que a adoção de procedimentos especiais de acordo com necessidades específicas criam a ZDP.

No trabalho de Alles, Castro, Menezes e Dickel (2019) a compreensão da deficiência é compreendida com impulsionadora para se buscar outras formas de

interação do sujeito no meio cultural e social, é a compensação que reequilibra a possibilidade do desenvolvimento do aluno quando submetido a atuações pedagógicas centradas no meio social. Fundamentam Vygotsky (1997) enfatizando que uma possibilidade de desenvolvimento do jovem adulto com deficiência intelectual está atrelada ao convívio com outros e as estruturas elementares como reflexos, reações automáticas, associações simples, entre outras estimuladas no meio escolar.

4.6 Quanto ao desenvolvimento pelas interações sociais e o conceito de internalização

Os autores Amaral e Monteiro (2016) são os únicos autores dos trabalhos aqui analisados que fundamentam explicitamente os conceitos de desenvolvimento por meio de interações sociais e o conceito de internalização. Os autores analisando obras cinematográficas utilizam Vygotsky (1989) para enfatizar que a deficiência também é construída nas relações sociais e não só determinada biologicamente. Dessa forma, as interações sociais com o outro e a observação do externo também constitui o aluno com deficiência, pois esse internaliza aquilo que vivencia em cada interação social.

4.7 Outras fundamentações de Vygotsky

Costa, Moreira e Seabra Júnior (2015) fundamentam Vygotsky (2001) para evidenciar o uso do lúdico na aprendizagem. Os autores com o intuito de estimular a memória, a atenção e a concentração nas aulas de Educação Física propõem a crianças com TDAH- Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade intervenções com atividades psicomotoras, lúdicas e jogos de estratégia. Os autores Felício, Seabra Junior e Rodrigues (2019), usam a teoria de Vygotsky para fundamentar o brincar como um objeto cultural, assim, os autores enfatizam a importância da legítima participação do aluno com deficiência nas atividades propostas onde o brincar não seja dificultado por barreiras culturais e sociais.

Mesmo Santarosa e Conforto (2015) problematizando limites e potencialidades da configuração tecnologia 1:1 na inclusão escolar por meio da relação de estudantes com Transtorno de Espectro Autista e dispositivos móveis, fundamentam epistemologicamente a teoria sócio-histórica de Vygotsky em seu trabalho. Na descrição dos métodos de pesquisa destacam o dinamismo e as implicações entre o contexto, os participantes e o pesquisador na pesquisa, utilizando esse fato para dar subsídios a coleta e a análise dos dados realizada, aparentemente considerando que o ser humano (aluno) se desenvolve socialmente e historicamente quando intervenções provocam mudanças em um contexto (na sala de aula).

Lopes (2017) utiliza a teoria de Vygotsky para fundamentar sua análise utilizando a análise do objeto e a análise do processo. Enfatizando o termo interlocutor como recente e então difícil de ser conceituado, apresenta a análise da função do professor interlocutor a partir dos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, buscando analisar a atribuição pessoal desses professores à atividade exercida numa análise caracterizada também como comportamental.

Já as autoras Olivati e Leite (2019) utilizam Vygotsky (1987) para fundamentar seus procedimentos metodológicos ao interpretar conteúdos e significá-los fazendo uso

de interpretações próprias e singulares para descrever a experiência acadêmica de seis estudantes com Transtorno do Espectro Autismo.

As autoras Farias e Camargo (2018) buscam em seu trabalho compreender como os aspectos emocionais do professor repercutem sobre sua prática em sala de aula, quais são as emoções que se evidenciam frente as atribuições que envolvem práticas e vínculos com os alunos com deficiência. Nesse sentido, as fundamentações de Vygotsky utilizadas no trabalho são voltadas para a discussão de valorização do processo cognitivo não dissociado das emoções, pois estas são uma forma de comunicação que reagem em todo o corpo interferindo nas ações do indivíduo que a vivencia. Ou seja, as emoções interferem nas ações dos professores e na forma como efetivam ou não a inclusão.

Santos e Martinez (2016) têm como objeto de estudo de seu artigo a organização e o trabalho do atendimento educacional especializado ofertado nas escolas, assim não necessariamente fundamentam conceitos da teoria de Vygotsky, mas utilizam da terminologia de desenvolvimento atípico para se referir ao desenvolvimento das funções psíquicas prejudicadas pela deficiência que devem ser consideradas quando se propõem atendimentos especializados e adequados.

A partir das análises sobre os conceitos da teoria de Vygotsky mais utilizados em trabalhos da área de Educação Especial pode-se identificar que as obras mais referenciadas nos artigos (em onze dos vinte e quatro) foram *Obras escogidas: Fundamentos de defectologia*, tomo V (1989; 1994; 1995; 1997) e *Formação social da mente* (1984; 1998; 1999; 2008). Seguida da obra: *Pensamento e Linguagem* (1986; 1989; 1933; 2008) que foram referenciadas em oito trabalhos. Já a *Obras escogidas: Problemas do desenvolvimento da psique*, tomo III foi referenciada em quatro trabalhos.

Para identificar as deficiências mais abordadas nos artigos voltados para a Educação Especial pode-se observar a tabela 2 abaixo.

Tabela 2: Deficiências abordadas pelos trabalhos analisados

Deficiência:	Identificação do artigo:
Deficiência Intelectual	A1- A3- A5- A8- A13- A19- A20
TDAH	A21
Transtorno Espectro Autista	A4- A6- A7- A24
Transtornos emocionais e comportamentais	A15
Deficiência motora (física)	A17
Deficiência Auditiva (Surdez)	A10- A12- A23
Deficiência Múltipla	A2
Síndrome de Down	A11
Nenhuma deficiência específica	A9- A14- A16- A18- A22

Fonte: A autora, 2020.

A tabela 2 revela que a maioria dos artigos levantados abordam a deficiência intelectual. Pode-se perceber ainda que analisando trabalhos de 2015 a 2019 da Revista Brasileira de Educação Especial que os conceitos da teoria de Vygotsky vem sendo bastante utilizados para embasar pesquisas envolvendo tipos de transtornos e artigos abrangentes que discutem as demandas e as concepções de professores e da escola sobre a inclusão e a Educação Especial. Enquanto que somente quatro artigos com deficiências físicas (motora

e surdez) foram mapeados fundamentando Vygotsky, sendo que dentre vinte e quatro artigos nenhum contempla a deficiência visual.

A fim de ter uma visão geral de quais foram os conceitos de Vygotsky mais utilizados para embasar a Educação Especial na análise realizada, apresenta-se na sequência a tabela 3.

Tabela 3: Conceitos da teoria de Vygotsky utilizados pelos artigos mapeados

Conceitos:	Identificação do artigo:
Zona de Desenvolvimento Proximal	A11- A15- A19
Mediação	A10- A13- A17- A19- A20- A22- A23
Instrução pedagógica	A4- A13
Desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos	A1- A3- A5- A8- A13- A20- A23
Compensação da deficiência	A3- A7- A14- A17- A19
Intervenção social e internalização	A18
Outros conceitos	A2- A6- A9- A12- A16- A21- A24

Fonte: A autora, 2020.

Assim, quanto aos conceitos de Vygotsky mais utilizados, pode-se constatar que a mediação é o conceito utilizado por sete dos vinte e quatro artigos analisados na área de Educação Especial, evidenciando a sua importância no processo de desenvolvimento da criança com deficiência. Sete artigos abrangem outras ideias da teoria de Vygotsky. E sete, ainda fundamentam os conceitos de desenvolvimento das funções psicológicas superiores e a formação de conceitos e o conceito de compensação, destacando a possibilidade de ensino considerando conceitos cotidianos e espontâneos da criança com deficiência para o desenvolver de conceitos científicos. Sendo esse desenvolvimento promovido por vias colaterais ou atalhos devido aos “defeitos” decorrentes da deficiência, ou seja, por meio de adaptações que permitam o desenvolvimento da criança com deficiência.

A tabela 3 também evidencia, em consonância com a análise descritiva realizada dos artigos frente ao uso dos conceitos de Vygotsky, que há trabalhos que utilizam mais de um conceito para fundamentação de seus trabalhos, inclusive apresentando associações entre dois ou mais conceitos. Um indicativo da existência de uma correlação entre os conceitos da teoria de Vygotsky. Isto ainda é evidenciado pelas próprias terminologias dos conceitos que aparecem em distintas categorias de análise do presente trabalho, constatando que há estreita ligação entre alguns conceitos. A seguir evidencia-se algumas:

“Partindo da ideia que a ZDP retrata a distância entre o desenvolvimento real e potencial de uma criança e, sendo o professor o responsável pelo ensino e aprendizagem do aluno e seu desenvolvimento. Dessa forma, identificamos o professor como mediador desse desenvolvimento e atuante na ZDP, sendo o intermédio entre o aluno e conhecimento, bem como o responsável pela criação de instruções adequadas e adaptadas ao seu desenvolvimento. Logo, tanto os conceitos de mediação quanto de instrução estão

correlacionados a ZDP, assim como a mediação está vinculada ao desenvolvimento de interações sociais, pois o aluno se desenvolve na interação com o outro.”

As instruções pedagógicas que orientam o ensino e buscam promover a aprendizagem e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos alunos está fortemente ligada as ações de transformação de conceitos espontâneos em científicos, considerando aquilo que os alunos já sabem. Assim, a formação de conceitos se origina a partir de instruções adequadas e convenientes. Porém, essa instrução deve ainda considerar como ocorre o desenvolvimento de uma criança e como essa internaliza o que vivencia, dessa forma, se tratando de crianças com deficiência estas instruções devem ser planejadas explorando *atalhos sem defeitos*, ou seja, utilizando compensações para suprimir a mesma.

Infere-se assim, que o desenvolvimento da criança com deficiência envolve a formação de conceitos por intermédio de instruções adequadas baseadas em compensações e mediadas pelo professor que atua na ZDP, ou seja, dentro do processo de ensino-aprendizagem conseguimos identificar a presença de ao menos todos os conceitos de Vygotsky que fundamentam os artigos analisados aqui, evidenciando a correlação desses não só no ensino a deficientes, visto que este teórico afirma que o desenvolvimento de uma criança normal e anormal se constitui pelos mesmos pressupostos.

5. Considerações finais

Não há dúvida que os conceitos da teoria de aprendizagem de Vygotsky dão subsídios ao ensino de alunos com ou sem deficiências. Por meio do referencial teórico sobre os conceitos de sua teoria e pela análise e discussões apresentadas dos artigos que fundamentam seu conceitos, pode-se identificar que todos os conceitos nesse trabalho apontados colaboram para a área da Educação Especial.

Assim, pode-se identificar a utilização dos conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, mediação, instrução pedagógica, formação de conceitos, compensação, internalização e interações sociais nos artigos de Educação especial analisados. Sendo o conceito de mediação um dos mais fundamentados, fato que talvez se justifique pela concepção de Vygotsky em relação ao indivíduo se desenvolver por meio de relações sociais com o outro, que no âmbito escolar pode ser o professor, o mediador e responsável pela aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Mediante a constatação de fundamentações que utilizam mais de um conceito da teoria de Vygotsky e as ligações entre um conceito e outro, permite enfatizar que todos os conceitos aqui levantados se correlacionam ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, seria esse conceito então o centro de todo desenvolvimento cognitivo qual se quer promover. Assim, todos os outros conceitos como mediação, instrução e interações sociais se fazem presentes na ZDP, enquanto que os conceitos de internalização e formação de conceitos são desenvolvidos nela. Já o conceito de compensação de um defeito ou obstáculo e a própria abordagem sócio-histórica de Vygotsky são utilizados

para embasar as ações desenvolvidas e planejadas para a criação da ZDP, ou seja, são conceitos utilizados para criação de contextos sociais apropriados que orientam mediações e intervenções para o desenvolvimento cognitivo de alunos com ou sem deficiência.

Acredita-se assim, que não só o referencial desse trabalho mais as análises descritivas dos artigos podem contribuir para a fomentação da utilização dos conceitos da teoria de Vygotsky em futuros trabalhos, visto que esses apresentam aqui ideias de aplicações práticas ou teóricas envolvendo diferentes deficiências no campo da Educação Especial.

Referências

- Agripino-Ramos, C. S.; Lemos, E. L. de M. D.; Salomão, N. M. R. Vivências escolares e Transtorno do Espectro Autista: o que dizem as crianças? *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 25, nº. 3, p. 453-468, 2019.
- Alles, E. P.; Castro, S. F. de; Menezes, E. da C. P.; Dickel, C. A. G. (Re)Significações no processo de avaliação do sujeito jovem e adulto com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 25, nº. 3, p. 373-388, 2019.
- Amaral, M. H. do; Monteiro, M. I. B. Análise de Obras Cinematográficas para Compreender as Concepções de Professores sobre o Aluno com Deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 22, nº. 4, p. 511-526, 2016.
- Aporta, A. P.; Lacerda, C. B. F. de. Estudo de caso sobre atividades desenvolvidas para um aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 24, nº. 1, p. 45-58, 2018.
- Alves, A. G.; Hostins, R. C. L. Desenvolvimento da imaginação e da criatividade por meio de design de Games por crianças na escola inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 25, nº. 1, p. 17-36, 2019.
- Alves, A. G.; Hostins, R. C. L. Elaboração conceitual por meio da criação colaborativa e coletiva de Jogos Digitais na perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 25, nº. 4, p. 709-728, 2019.
- Bentes; N. de O. Vigotski e a educação especial: notas sobre suas contribuições. *Revista da Universidade do Estado do Pará (UEPA)*. v. 31, p. 85-92, 2010.
- Borges, W. F.; Tartuci, D. Tecnologia Assistiva: Concepções de Professores e as Problematizações Geradas pela Imprecisão Conceitual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 23, nº. 1, p. 81-96, 2017.
- Brasil, Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília DF.
- Brasil, Ministério Da Ação Social. Coordenadoria Nacional Para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: MAS/ CORDE, 1994.
- Braun, P.; Nunes, L. R. d'O. de P. A Formação de Conceitos em Alunos com Deficiência Intelectual: o Caso de Ian. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 21, nº. 1, p. 75-92, 2015.

- Coelho, L.; Pisoni, S. Vygotsky: sua teoria e a influência na educação. Revista e-Ped – FACOS/CNEC Osório, v. 2, nº .1, 2012, p. 144-152.
- Costa, C. R. C.; Moreira, J. C.; Seabra Júnior, M. O. Estratégias de Ensino e Recursos Pedagógicos para o Ensino de Alunos com TDAH em Aulas de Educação Física. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 21, nº. 1, p. 111-126 , 2015.
- Costa; D. A. F. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. Rev. psicopedagogia. vol. 23 nº 72. São Paulo: 2006.
- Creswel, J. W. Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- Faria, P. M. F. de; Camargo, D. de. As emoções do professor frente ao processo de Inclusão Escolar: uma revisão sistemática. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 24, nº. 2, p. 217-228 , 2018.
- Felício, F. Ap. dos S.; Seabra Junior, M. O.; Rodrigues, V. Brinquedos educativos associados à contação de histórias aplicados a uma criança com deficiência múltipla. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 25, nº. 1, p. 67-84 , 2019.
- Fiorini, M. L. S.; Manzini, E. J. Estratégias de professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas aulas. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 24, nº. 2, p. 183-198 , 2018.
- Gil, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999. 206 p.
- Lopes, M. Ap. de C. Professores Interlocutores e Educação de Surdos: a Inclusão na Rede Estadual Paulista Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 23, nº. 4, p. 563-576, 2017.
- Massaro, M.; Stadskeiv, K.; Tetzchner, S. V.; Deliberato, D. Estratégias de Comunicadores Auxiliados para Instruir Parceiros de Comunicação na Construção de Modelos Físicos. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 22, nº. 3, p. 337-350 , 2016.
- Matos, S. N.; Mendes, E. G. Demandas de Professores Decorrentes da Inclusão Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 21, nº. 1, p. 9-22 , 2015.
- Meletti, S. M. F. Indicadores Educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 789-809, jul./set. 2014. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/45618/29997>. Acesso em: 28 set. 2017.
- Mella, E. R.; Lavoie, G.; Rapimán, D. Q.; Millán, S. Q. Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 23, nº. 2, p. 169-184 , 2017.
- Miranda, A. A. B. Educação Especial no Brasil: Desenvolvimento histórico. Cadernos de História da Educação, Uberlândia, v. 7, nº. 1, 2008, p. 29-44.
- Moll, L. C. Vygotsky e a educação: implicações pedagógicas da psicológica sócio-histórica; Trad. Fani A Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- Moreira, M. A. Teorias de aprendizagem. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

- Moysés, L. Aplicações de Vygotsky à educação matemática. Campinas (SP): Papirus, 1997. - Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico.
- Neves, R. de A.; Damiani, M. F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. UNIrevista, v. 1, nº. 2, 2006, p. 1-10.
- Olivati, A. G.; Leite, L. P. Experiências acadêmicas de estudantes universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma análise interpretativa dos relatos. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 25, nº. 4, p.729-746, 2019.
- Padilha, A. M. L. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos com Deficiência Intelectual na Educação Escolar. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 23, nº. 1, p. 9-20, 2017.
- Pelosi, M. B.; Silva, R. M. P. da; Santos, G. dos; Reis, N. H. Atividades lúdicas para o desenvolvimento da linguagem oral e escrita para crianças e Adolescentes com síndrome de Down. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 24, nº. 4, p. 535-550, 2018.
- Santarosa, L. M. C.; Conforto, D. Tecnologias Móveis na Inclusão Escolar e Digital de Estudantes com Transtornos de Espectro Autista. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 21, nº. 4, p. 349-366, 2015.
- Santos, G. C. S.; Martínez, A. M. A Subjetividade Social da Escola e os Desafios da Inclusão de Alunos com Desenvolvimento Atípico. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 22, nº. 2, p. 253-268, 2016.
- Shimazaki, E. M.; Auada, V. G. C.; Menegassi, R. J.; Mori, N. N. R. Trabalho com o gênero textual história em quadrinhos com alunos que possuem Deficiência Intelectual. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 24, nº. 1, p. 121-142, 2018.
- Souza, F. S.; Batista, C. G. Indicadores de Desenvolvimento em Crianças e Adolescentes com QI Igual ou Inferior a 70. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 22, nº. 4, p. 492-510, 2016.
- Vygotsky, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- _____. Pensamento e Linguagem. Edição eletrônica: Edição Ridendo Castigat Mores. Copyright: 1996.
- _____. Psicologia pedagógica. Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.
- _____. Obras escogidas: Fundamentos de defectologia. Tomo. V. Madrid: Visor, 1997.
- Zerbato, A. P.; Lacerda, C. B. F. de. Desenho Infantil e Aquisição de Linguagem em Crianças Surdas: um Olhar Histórico-Cultural. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v. 21, nº. 4, p. 427-442, 2015.

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Open Access Publishing Group and European Journal of Special Education Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Open Access Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non-commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).