

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA CONTEMPORANEIDADE E AS CONCEPÇÕES DE APRENDIZAGEM

*Data de aceite: 03/04/2023*

### **Luiz Carlos Rodrigues da Silva**

Graduado em História pela UEMA.  
Graduando em Psicologia pela FEMAF.  
Mestre em Ensino de História pela  
UFT. Mestre em Educação pela UPAP.  
Doutorando em Educação pela UAA.  
Professor de História da Rede Estadual  
(SEDUC/MA) em Barra do Corda  
<http://lattes.cnpq.br/7552705836859811>  
<https://orcid.org/0000-0003-4757>

### **Thayronne Rennon Lima Gomes**

Graduado em pedagogia pela FAM.  
Graduando em Psicologia pela FEMAF.  
Especialista em Educação Especial.  
Especialista em Psicopedagogia. Professor  
da rede municipal de educação (SEMED)  
Pedreiras – Ma  
<https://lattes.cnpq.br/5088985642566158>  
<https://orcid.org/0000-0002-5006-7559>

**RESUMO:** Em uma época marcada por recorrentes desafios e exigências relacionadas às transformações na sociedade, com ênfase na educação inclusiva, o docente deve estar atento para as distintas teorias da aprendizagem e sua influência para o desenvolvimento de uma educação heterogênea e coerente com as demandas sociais. Nesta

conjectura, a problemática deste estudo parte da necessidade de conhecermos e discutirmos os marcos teóricos referentes à Educação Inclusiva no Brasil e as conexões existentes sobre as distintas formas de aprendizagem. Portanto, o objetivo do presente trabalho foi realizar uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo acerca do tema, utilizando bases de dados gratuitas para discorrermos sobre o conceito de educação inclusiva e a aprendizagem. Podemos constatar, que o histórico da inclusão escolar e suas conexões com as distintas formas de aprendizagem é um campo fértil para debates, debates estes que ultrapassam as explicações aqui realizadas, pois a busca por um ensino inclusivo e as dimensões que o constituem configuram-se uma fonte inesgotável de saber.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Inclusiva. Teoria da aprendizagem. Inclusão Escolar.

## **INTRODUÇÃO**

Compreende-se que a educação é fator crucial para o desenvolvimento de todas as crianças, uma vez que, com deficiência ou não, todo aluno tem o direito

de frequentar a escola e compartilhar o seu conhecimento previamente adquirido ao longo dos anos já vividos. Logo, esse ambiente educacional deve ser humanizado e acolhedor, trazendo consigo um processo de ensino e aprendizagem que desenvolva o aluno em todos os seus aspectos.

A aprendizagem e o desenvolvimento estudados pelas teorias sócio- interacionistas nos atentam a importância de cada vez mais estudos na área da educação inclusiva e do conhecimento das teorias de aprendizagem como um suporte para a mesma. Desta forma, mostra-se relevante discutir marcos teóricos referentes ao processo de inclusão educacional no Brasil, assim como, explicar as diversas definições de aprendizagem que constituem o ambiente escolar.

Sendo assim, partimos da hipótese de que ao analisarmos o histórico da inclusão escolar e suas relações com as distintas teorias de aprendizagens, iremos nos deparar com conhecimentos relevantes afim de continuarmos nesta busca por melhorias para os alunos com necessidades educacionais especiais. Logo, nosso objetivo é conhecer mais a fundo a historicidade da Educação Inclusiva ao longo do tempo e como se dá o processo de construção da aprendizagem. Para tanto, usamos como aparato bibliográfico, teóricos imprescindíveis a temática, dentre eles: Skinner, Vygotsky, Piaget, Watson, Motoan, Cunha & Enumo, Nascimento, além de também contar como suporte a legislação educacional do país.

## **MATERIAL E MÉTODOS**

Com o intuito de discorrer sobre o conceito de educação inclusiva, bem como sua relação com as teorias da aprendizagem foi realizado uma pesquisa bibliográfica e documental de caráter qualitativo. Para Gatti (2007), o ato de pesquisar, independente do modo como seja desenvolvido o estudo é sustentada em torno de uma problemática central, no qual os pesquisadores em meio as suas suspeitas recorrem a seus instintos, suposições, assim como asexperiências para auxiliar o que se pretende investigar, compreendendo neste processo que cada pesquisa tem suas particularidades e modos de serem realizadas.

Para Lüdke e André (2018) a análise documental corresponde ao estudo e utilização de documentos imprescindíveis que subsidiaram os ideais defendidos pelo pesquisador, pois além de serem fontes primárias são de extrema segurança, visto que estão de acordo com determinados contextos.

A pesquisa bibliográfica, para Fonseca (2002), é definida como uma tática que permite ao pesquisador compreender as concepções e abordagens já existentes de determinados assuntos, estabelecendo ligações entre dados teóricos. Este tipo de investigação é realizado por meio de buscas e análises de referenciais bibliográficos disseminados por meio físico ou eletrônico, como livros, artigos científicos e páginas disponíveis na web.

E a pesquisa qualitativa, atenta-se aos fatos reais, não delegando quantificadores

ao processo, centrando-se nas relações sociais e posteriormente nas informações que podem ser extraídas (GERHARDT; SILVEIRA 2009).

A pesquisa realizada contemplou três questões essenciais: a primeira trata sobre a concepção teórica da aprendizagem na visão de Jean Piaget, Lev Vygotsky, John Watson, Burrhus Frederic Skinner, Abraham Maslow. A segunda questão descreve o processo de inserção da educação inclusiva no Brasil embasada na legislação nacional e a terceira e última explanação diz respeito à relação existente entre as teorias da aprendizagem e o desenvolvimento da educação inclusiva no país.

## RESULTADO E DISCUSSÃO

### Aprendizagem

O tema aprendizagem é analisado por diversas áreas do conhecimento, mas não se chegou ainda a um consenso sobre sua definição, podendo adquirir diferentes conceitos de acordo com a área em estudo. Por sua grande complexidade, esta ação necessita de um estudo que transcende a cognição, interligando o afetivo ao emocional, transparecendo no social, atingindo o cultural (PEREIRA, 2010).

A partir das visões distintas abordadas em torno desta temática, pode-se distinguir duas concepções, na educação e na psicologia. Para a educação a aprendizagem ocorre por meio da aquisição de informações, habilidades, valores e práticas atrelados às experiências, estudos e ensino como um todo (PILETTI, ROSSATO, 2011). Psicologicamente, o ato de aprender é visto como uma apropriação de conhecimentos, competências, virtudes e ações, estando relacionada a alterações e ampliações das experimentações internas e externas do sujeito de acordo com a necessidade de cada contexto (NUNES, SILVEIRA, 2015).

Existem numerosas teorias atreladas ao tema aprendizagem que viabilizam interpretar categoricamente, assim como organizar e prever informações acerca deste assunto definindo-os de diferentes princípios. A partir do posicionamento psicopedagógico pode-se citar grandes teóricos desta linha de pesquisa, como Watson, Skinner, Piaget, Vygotsky, Maslow, entre outros (ALARCÃO, TAVARES, 2005).

De acordo com Amaral (2007) existem basicamente três concepções contidas nas teorias de aprendizagem: o comportamentalismo ou behaviorismo, cognitivismo e humanismo que auxiliam na tentativa de tornar o processo de aprender algo mais eficaz e produtivo.

A corrente do Comportamentalismo ou Behaviorismo tem sido utilizado de diversas maneiras, agregando uma variedade de características específicas como ideias inovadoras a respeito da natureza do homem e de como estudá-lo, especialmente o princípio de repetir padrões de comportamento para que sejam incorporados (VIEGA, VANDENBERGHE, 2011). Baseando-se na definição de Skinner (1978), acredita-se que a simples e cuidadosa

observação da conduta humana permite analisar as circunstâncias e conseqüentemente as ações compreendendo as relações que originam a conduta humana de forma mais objetiva, gerando um vínculo entre as situações de causa e efeito.

É notória no ensino tradicional, a presença das implicações behavioristas, sendo enfatizado nas concepções observáveis do comportamento, ou seja, está atrelado nos estímulos utilizados e nas suas conseqüências. Deste modo, a aprendizagem e o comportamento do indivíduo poderiam e podem ser moldados, definindo assim os conceitos de estímulo e resposta. Constatando que o condicionamento era um aumento existente entre estímulos e conseqüentemente as respostas, no qual um estímulo pode ser momentaneamente definido como uma modificação do ambiente e a resposta pode ser indicada como uma alteração do comportamento (SKINNER, 1985).

Dando continuidade à corrente de pensamentos, o aspecto principal do Cognitivismo é o processo de cognição, no qual se destacam as construções interiores que ocorrem entre as ações e reações, ou seja, a forma como o indivíduo recebe, trabalha as informações, absorve o conhecimento e dá significados a estes.

No meio desta corrente de construção do conhecimento denominada cognitivismo, questionamentos e debates se instauraram no contexto da Psicologia. Na busca de desenvolver novos princípios, grupos de pesquisadores liderados por Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), basearam-se nas concepções Kantianas (1724– 1804) para a idealizar uma nova concepção do desenvolvimento humano estabelecida sobre a ideia de que o conhecimento é resultado de contínuas relações com o meio em que vive (GOULART, 1987).

Para Kant, o processo da educação possibilita ao homem alcançar a autonomia, estimulando o pensar por intermédio de tutores e interações, sendo que suas concepções de desenvolvimento se resumem em dois posicionamentos ou dois públicos distintos. O primeiro está relacionado ao mundo de adultos que são supostamente letrados, mas que não usufruí adequadamente desse conhecimento, já que o pensar autônomo não foi desenvolvido e conseqüentemente não sabendo fazer uso do pensar por si só. E o segundo está atrelado à educação da criança, no qual entende-se a disciplina e a orientação para formação, objetivando a autonomia das crianças e a educação para a liberdade (KANT, 1999)

Se tratando diretamente do método piagetiano, Piaget trabalha com uma abordagem de pesquisa que se diferencia daquelas usualmente empregadas, sugestionando com sua teoria atitudes em sala de aula bastante diferentes da convencional. Piaget dedicou-se na tentativa de compreender o conhecimento e identificar como se dava sua construção. Acreditando no processo de construção ativa, no qual deveria ser dada a devida relevância por parte da criança ou adolescente diante de todo o ensinamento, que fosse modificada ou até mesmo reorganizada e não meramente transmitida (PIAGET, 1998).

Nesta percepção, a interação é um dos aspectos fundamentais na construção do

conhecimento, enfatizando a importância da vida social no desenvolvimento cognitivo da criança e do jovem, elaborando por meio dessas relações uma construção contínua de aprendizagem (PIAGET, 1977). Para que este processo ocorra o indivíduo precisa ter um esquema de realização, utilizando elementos internos e externos como fonte de conhecimento (PIAGET, 1970).

Do ponto de vista acadêmico, Vygotsky assim como Piaget, é considerado um dos nomes mais importantes relacionados ao desenvolvimento humano. Sua abordagem defende as atividades básicas como característica essencial para construção do conhecimento, dando ênfase a ideia do sujeito interativo por meio de ações mediadas. Prevalecendo assim em seus estudos, o conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), no que se refere ao intervalo entre o conhecimento sobre o que o indivíduo já sabe e o que o pode compreender com o auxílio de companheiros mais experientes, que é o conhecimento potencial (VYGOTSKY, 2007).

Deste modo o indivíduo aprende nas mais variadas formas, ocorrendo o desenvolvimento individual por meio de um processo contínuo, edificando-se nas e pelas interações que o ser instaura no âmbito histórico e cultural em que está introduzido (VYGOTSKY, 2001).

Prosseguindo na busca de compreender a aprendizagem e suas motivações, encontrasse Dr. Abraham Harold Maslow, que é considerado um dos fundadores da Terceira Força em Psicologia, também intitulada Psicologia Humanista. Na percepção de Maslow, a teoria humanista ressalta a essência natural e os potenciais intrínsecos do homem como fator permanente e que se sobressai no seu desenvolvimento pessoal, resultando que toda ação tem uma motivação, que influencia no comportamento das pessoas, tendo elas razão para agir de determinadas formas, enfatizando seu entusiasmo pessoal, já que todo o comportamento humano tem um propósito, que lhe possibilita promover o próprio desenvolvimento. Desta forma a conduta das pessoas está intimamente relacionada em satisfazer suas necessidades (MASLOW, 1981).

Deste modo o crescer e o desenvolver constitui-se no desapegar das restrições e barreiras erguidas ao longo do processo de aprendizagem, possibilitando à pessoa agir de acordo com seus princípios, sendo capaz de expressar suas ideias, em vez de ser um mero repetidor, alcançando autonomia por meio da ação.

Compreende-se então, que perante as distintas concepções de aprendizagem, o desenvolver do indivíduo é alicerçado nas definições de mediação, interação, apropriação, evolução do conhecimento, aprendizagem significativa e entre outros posicionamentos. No qual, estando em condições propícias e reais de desenvolvimento, os alunos são os verdadeiros autores da construção e até mesmo da reconstrução das informações que lhes está sendo ensinado, contando sempre com o auxílio do professor (FREIRE, 1996).

## Histórico da Educação Inclusiva no Brasil

É perceptível que o mundo passou por evoluções, as formas de ser e agir nesta sociedade que a cada dia demanda novos aprendizados favoreceu a construção de novas percepções sobre a aprendizagem e o desenvolver de um indivíduo com necessidades educativas especiais.

Historicamente caminhos percorridos por uma pessoa com deficiência são marcados por lutas e superações, durante séculos, os indivíduos que possuíam alguma necessidade que ultrapassaram os padrões de normalidades de determinadas épocas eram tratados como doentes, perante os ignorantes isto era castigo de Deus e para os supersticiosos eram bruxos e demônios. Ultrapassar esta exclusão e invisibilidade tornou-se pauta constante em meio aos movimentos de lutas, que social e educacionalmente almejam minimizar e gradativamente sanar as disparidades e preconceitos que se perpetuam em aspectos básicos da sociedade.

O termo inclusão diz respeito a todos os sujeitos que em meio as suas diferenças são excluídos na esfera social, religiosa, educacional, cultural, étnica, dentre outras. Segundo Motoan (2005), incluir corresponde a habilidade de compreender o próximo em sua essência, desfrutando do privilégio que é partilhar o diferente. De modo sucinto, o termo *inclusão* origina-se do termo *exclusão*, pois, para incluir algo é necessário que este inicialmente tenha sido excluído por meio da pressão social. (MACHADO, 2021).

A inclusão é deste modo, um processo contínuo de conhecer, apreender e colaborar com a construção do novo, desde a esfera externa como espaços e equipamentos, à interna como ideologias e opiniões (SASSAKI, 2007).

Ao se tratar da inclusão no ambiente educacional, é notório que a educação surge como uma ferramenta transformadora, especialmente ao se tratar da diversificação e elaboração de novos pilares sociais. As instituições escolares de forma estrutural e formativa necessitam acompanhar as demandas da comunidade com o intuito de promover a igualdade, com isto, o silêncio que imperava por décadas transformou-se em vozes que ecoavam nas ruas, vozes estas pertencentes a organizações e grupos de cidadãos com deficiências que reivindicavam mudanças nas políticas sociais, educacionais e governamentais (LIMA, 2006).

Neste contexto, incluir já não dependia isoladamente das famílias, escolas ou grupos específicos, as deficiências não estavam mais associadas às limitações do ser, os olhares deixaram de ser direcionados aos indivíduos e passaram a ser postos sobre a sociedade em geral e em suas fragilidades para atender demandas diversas (LEITE, 2019). Em vista das exigências expostas, este foi o momento inicial e oportuno de lembrar às autoridades competentes seus encargos, uma vez que os mesmos são fundamentais na elaboração e viabilização de alternativas menos segregadas nas escolas e para além delas (BARBOSA, 2017).

Explanado o conceito do termo inclusão, parte-se agora para apresentação de marcos importantes desta temática no Brasil. Segundo Piovesan (2013 p. 283), é possível identificar quatro fases cruciais da educação inclusiva no país:

1ª fase: marcada pela intolerância às pessoas deficientes. Nesta época, a discriminação era total, visto que os deficientes eram considerados impuros, marcados pelo pecado e pelo castigo divino. Sendo assim, a sociedade acabava segregando essas pessoas, muitas vezes as internando em instituições mantidas de forma precária. 2ª fase: marcada pela invisibilidade das pessoas deficientes. Nesse contexto existia um verdadeiro desprezo pela condição destas pessoas. 3ª fase: marcada pelo assistencialismo. Nesse momento as pessoas eram vistas como doentes, sendo tal fase pautada pela perspectiva médica de busca pela “cura” da deficiência. 4ª fase: marcada pela visão de proteção aos direitos humanos das pessoas com deficiência. Este é o momento de transição que o Brasil está passando, em que a ênfase é dada à relação da pessoa deficiente com a sociedade e com o meio no qual está inserida. Configura-se, portanto, uma mudança metodológica, a partir da qual o problema passa a ser do meio e das demais pessoas e não da pessoa deficiente. No contexto internacional, esta fase prepondera nas negociações e formulação de ações (PIOVESAN, 2013 p. 283).

Mazzota (1996) reitera que a educação especial e posteriormente inclusiva no Brasil pode ser descrita em dois períodos distintos, o primeiro está compreendido entre os anos de 1854 a 1956, neste ciclo as ações desenvolvidas foram de modo isolado e particular, com enfoques específicos, o segundo ciclo refere-se aos anos de 1957 a 1993, este já é marcado por iniciativas oficiais e de esfera nacional, que em maior amplitude conseguiram avanços significativos na igualdade e democracia dos direitos.

As políticas públicas inclusivas sofreram grande influência de acontecimentos nacionais e internacionais. O Imperial Instituto de Meninos Cegos foi um movimento inicial que possibilitou cuidados diferenciados para aqueles que eram invisíveis aos olhos de muitos, de acordo com Jannuzzi (2004), esta instituição foi criada em 1954, subsidiada pelo Decreto de nº 1.428, de 12 de setembro, mais tarde, o mesmo passou por algumas alterações de nomenclatura por meio do Decreto nº 1.320, de 24 de janeiro de 1891, sendo denominado por fim Instituto Benjamim Constant.

Em outro dado momento, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 4024/61 (LDBEN), que vem explicar por meio do seu artigo 88 que os alunos denominados “excepcionais” têm o direito legal a educação, e que este ensino ocorra preferencialmente dentro do sistema geral de educação, tendo por objetivo integrá-los à sociedade (BRASIL, 1961).

Mais adiante, é aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº 5692/71 (LDBEN) que mostra-se como uma alteração LDBEN de 1961, afirmando a obrigatoriedade da orientação educacional com foco no ensino profissionalizante, especificamente na modalidade do ensino especial, estas modificações inferiram um “tratamento especial aos excepcionais”, isto ocorreu devido ao elevado número de discentes

com “problemas”, com isto foi oficializada a criação da educação e classes especiais por meio do Centro Nacional de Educação Especial (BRASIL, 1971).

Apesar destas leis surgirem de modo inovador e em seus incisos estipularem medidas essenciais, conforme Mendes (2006), o modo como foi posto em prática as normas reforçou estigmas sobre as potencialidades educativas desta clientela, visto que, além de segregá-los socialmente do convívio dos demais colegas colocando-os em classes especiais, os isentaram de atividades práticas sem preocupar-se com impacto motor e cognitivo causado.

Em 1973 foi criado o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP mediante ao Decreto n.º 72.425/1973. Este órgão ficou encarregado pela organização e administração da educação especial no país, este objetivava a promoção de ações assistencialistas dentro da educação, para que as pessoas participassem gradativamente na sociedade, estas ações ainda foram configuradas por momentos e iniciativas isoladas do Estado (BRASIL, 1973). Cabe enfatizar que em 1986 a expressão “aluno excepcional” foi substituída por pessoas portadoras de necessidades especiais, expressão essa que ainda dissemina um caráter excludente e cercado de contradições (FERREIRA, 2003).

A Constituição Federal de 05 de outubro de 1988, a atual Carta magna do país, foi um documento revolucionário, resultante do processo de redemocratização da pátria. Este documento assegura direitos essenciais aos cidadãos brasileiros, no artigo 3º, inciso IV está estabelecido que se deve “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

Se tratando da inclusão educacional e conseqüentemente social de crianças e adolescentes, o direito a acesso e permanência a educação é fundamentado na Constituição Federal por meio do princípio da igualdade acordado no artigo 5º, assim como, nos artigos 203, 205 e 206 que definem o direito pleno à cidadania, a qualificação para o trabalho e atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi outro acontecimento importante concebido através da Lei 8.069 de 1990, sua base normativa se sustenta na busca constante da proteção integral da criança e adolescente, delegando deveres a comunidade para que a mesma tenha participação ativa neste projeto, fornecendo diretrizes assistenciais para as mais variadas iniciativas, públicas ou privadas. Este acontecimento foi de suma importância para a educação especial, pois em seu artigo 55 ressalta a ideia de que é responsabilidade dos pais ou responsáveis a obrigação de manter seus dependentes matriculados e ativos no sistema regular de ensino, seguidamente o artigo 66 complementa a fala anterior ao relatar que o jovem com deficiência tem seu direito trabalhista assegurado perante a lei (BRASIL, 1990).

A Declaração de Salamanca apesar de ser um documento com ênfase mundial, impactou significativamente as políticas nacionais, tendo por preceito nortear organizações e governos em suas práticas de acolhimento e igualdade nas oportunidades para as



pessoas com necessidades educativas especiais almejando atingir de modo mais efetivo a educação de todos.

Que toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades, e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades [...] (BRASIL, 1994).

A partir da década de 1990 mudanças mais acentuadas começaram a surgir, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, é considerada a “Carta magna da educação” por ser um documento norteador dentro das instituições. Em síntese, esta lei prescreve que todos os sistemas de ensino devem assegurar por meio de currículo, metodologias e recursos atender e suprir as necessidades dos estudantes com necessidades especiais, do sistema público ou privado, da educação básica a superior, viabilizando iguais oportunidades para que os educandos possam desenvolver suas capacidades e superar suas limitações para assim alcançar autonomia. (BRASIL, 1996).

Conforme o artigo 3, o ensino deverá ser ministrado com base nos seguintes princípios:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância; V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII – valorização do profissional da educação escolar; VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX – garantia de padrão de qualidade; X – valorização da experiência extra-escolar; XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

**Em consonância, os artigos 58 e 59 da referida lei são destinados para a Educação Especial.**

Art. 58. Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades

especiais:

I. Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades;

II. Terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados.

III. Professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV. Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artísticas, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996).

Acompanhando as demandas nacionais, a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) elaborou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB de nº 2/2001, que no artigo 2 salienta que todos os alunos devem ser matriculados e acolhidos, cabendo às escolas organizarem-se para tal fim inspiradas nos princípios de liberdade e humanidade para uma educação de qualidade e igualitária a todos (MEC/SEESP, 2001).

Em 2001 o Plano Nacional de Educação - PNE, Lei nº 10.172/2001 veio reafirmar a necessidade de novas perspectivas acerca da inclusão na sociedade, este documento evidencia metas que favorecem uma educação acessível, destacando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001).

Dando sequência, em 2015 mais um passo foi dado nesta caminhada árdua que é o processo de inclusão no país, a elaboração e promulgação da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/15, que é designada a assegurar e oportunizar condições de igualdade, liberdade e democracia. Esta lei expõe no artigo 4 o direito ao respeito e oportunidade sem sofrer nenhuma espécie de discriminação, posteriormente nos artigos 27 e 28 fica explícito que a pessoa com deficiência deve ter acesso a todos os níveis de ensino e aprendizado ao longo da vida, de modo a ser instigado a desenvolver seus talentos e habilidades em conformidade com suas particularidades, para esta meta os sistemas educacionais devem aprimorar-se em todas as esferas que o constitui para eliminar as barreiras formativas e desenvolver a inclusão plena do alunado (BRASIL, 2015).

Por fim, a mais recente alteração legislativa ocorreu no ano de 2021, a Lei de nº 14.191, de 2021 modifica a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), esta remodelação legislativa dispõe sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos, por consequência:

Art. 60-A. Entende-se por educação bilíngue de surdos, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida em Língua Brasileira de Sinais (Libras), como primeira língua, e em português escrito, como segunda língua, em escolas bilíngues de surdos, classes bilíngues de surdos, escolas comuns ou em polos de educação bilíngue de surdos, para educandos surdos, surdo-cegos, com deficiência auditiva sinalizantes, surdos com altas habilidades ou superdotação ou com outras deficiências associadas, optantes pela modalidade de educação bilíngue de surdos.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio educacional especializado, como o atendimento educacional especializado bilíngue, para atender às especificidades linguísticas dos estudantes surdos.

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida (BRASIL, 2011).

Em suma, mesmo diante dos percalços e superações vivenciadas a inclusão educacional ainda se configura um grande impasse nacional, particularmente ao referir-se à educação básica (Saviani, 2011). Embora o Brasil tenha respaldo legislativo, cabe reafirmar que para que ocorra a inclusão deve-se levar em consideração os diferentes contextos sociais e econômicos, assim como a intensificação, planejamento e desenvolvimento contínuo de ações, pois as mudanças almejadas estão intimamente relacionadas a transformações de valores da sociedade como um todo.

### **Aprendizagem e a Educação Inclusiva**

Compreendemos que a educação inclusiva faz parte de uma prática pedagógica que considera as experiências do cotidiano importantes e influenciadoras para um processo de ensino e aprendizagem qualitativo, levando em consideração a diversidade existente no ambiente escolar e o respeito aos valores e diferenças sociais e culturais encontrados em sociedade.

Partindo dessa premissa, a inclusão vem com o intuito de promover uma mudança nas escolas, onde as interações e os conhecimentos construídos coletivamente a partir delas, são em prol de relações de aceitação, confiança e companheirismo independente de suas potencialidades ou limitações, onde um indivíduo auxilia o outro em todo o processo (NASCIMENTO, 2014).

O princípio fundamental da escola inclusiva consiste em que todas as pessoas devem aprender juntas, onde quer que isto seja possível, não importam quais dificuldades ou diferenças elas possam ter. As escolas inclusivas precisam reconhecer e responder às necessidades diversificadas de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando educação de qualidade para todos, mediante currículos apropriados, mudanças organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parcerias com suas comunidades (NASCIMENTO, 2014, p.83).

Percebe-se que há uma conexão entre inclusão educacional e social e as teorias sócio interacionistas de aprendizagem, por meio das variadas explicações e definições de aprendizagem e desenvolvimento do ser, inferimos por meio das teorias que todos os

sujeitos aprendem em um progresso único, levando em conta suas experiências, trajetórias, além de níveis de conhecimento e repertórios diferenciados que vão de encontro com os mesmos, formando suas potencialidades e conseqüentemente trazendo suas dificuldades também.

Nesse processo, a intervenção pedagógica é importante para entender os alunos como um todo e com isso buscar estratégias cognitivas que vão ajudar os mesmos a realizarem suas atividades e aprenderem da melhor forma possível.

Dentre os pesquisadores que com grande êxito abordaram a aprendizagem e as potencialidades do indivíduo, reconhecendo suas subjetividades e exaltando suas potencialidades, destacamos a teoria de Vygotsky (1896-1934) e Piaget (1896-1980). É irrefutável que Vygotsky é um importante teórico que defende a educação inclusiva e a acessibilidade para todos, onde o mesmo foi um dos poucos estudiosos da área de Educação Especial em sua época.

Em suas obras, Vygotsky propõe conceitos de zona de desenvolvimento potencial, real e proximal e estes são o ponto chave para a intervenção e promoção da inclusão. Seguindo a conceituação de zona de desenvolvimento nesta teoria, entende-se indivíduo que sabe fazer coisas sem a ajuda de ninguém está na zona de desenvolvimento real, já quando o mesmo realiza atividades, mas ainda precisa da ajuda de um adulto para que futuramente possa se desenvolver e conseguir fazer sozinho está indo de encontro com a zona de desenvolvimento potencial, ficando então nesse meio termo a zona de desenvolvimento proximal, na qual o sujeito vai se desenvolvendo e aprendendo cada vez mais (CUNHA; ENUMO, 2010).

Partindo desse princípio, compreendemos que existem diversas maneiras de progredir na aprendizagem e que para esse autor as pessoas com deficiências percorrem caminhos diferenciados por diversos obstáculos e que apresentam um desenvolvimento especial, portanto não sendo menos desenvolvidas e sim podendo ser compensadas por outras práticas educacionais que façam parte de seu contexto e o auxiliem nesse processo.

Desta forma, a interação com o outro facilita a entrega de experiências e trocas que ajudam na aprendizagem, uma vez que, um ambiente estimulador e agradável com recursos educacionais adequados e pessoas que colaborem com esses momentos influenciam positivamente no trabalho pedagógico e no desenvolvimento das pessoas que apresentam deficiências estimulando suas potencialidades e considerando suas limitações (CUNHA; ENUMO, 2010).

Vygotsky sugere que a interação pode ser vista a partir de duas perspectivas: a primeira pode surgir como um processo suscitador ou modulador, ou seja, como os processos sociais interativos, depois, podem desempenhar um papel formador e construtor da atividade, isto é, os sujeitos, através de estímulos auxiliares, criam com a ajuda de instrumentos e signos, novas conexões no cérebro, conferindo significado a sua conduta, ativando suas zonas de desenvolvimento, num processo de reflexão que se amplia, a partir das trocas

Compreendemos que para Vygotsky a família e a escola devem proporcionar ambientes que estimulem o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, uma vez que, sua aprendizagem é essencialmente social, portanto, as construções de habilidades e conhecimentos dependem do meio social em que as mesmas estão inseridas. É essencial que ocorra a busca por compensações de suas dificuldades, auxiliando em sua evolução enquanto sujeito ativo em seu meio social (CUNHA; ENUMO, 2010).

Sabe-se que pessoas com deficiência tem suas limitações, mas também apresentam inúmeras potencialidades, que se incentivadas e estimuladas, podem resultar em altos níveis de desenvolvimento. Para este autor, a sociedade questiona muito a capacidade dos indivíduos e suas limitações, até mais do que os próprios limites biológicos, portanto a mesma faz com que o homem com necessidades educativas especiais sofra as consequências de relações sociais historicamente construídas e já abordadas neste estudo anteriormente.

Logo, é necessário que a escola esteja junto ao aluno da educação inclusiva, buscando valorizar os seus conhecimentos e desenvolvimento, estimulando em um passo de cada vez na busca pelo aprendizado e conhecimento do estudante, sempre respeitando seus limites (MAIOR; WANDERLEY, 2016).

Partindo dessas premissas, o autor Piaget também possui significativa influência na inclusão escolar, sua teoria traz conceitos sobre o desenvolvimento afetivo e o funcionamento da inteligência que impacta diretamente na educação inclusiva, uma vez que, “a afetividade é a fonte de energia de que a cognição se utiliza para seu funcionamento” (PISKE; STOLTZ, p. 152, 2012). Em vista disso, é importante que o docente e a família do aluno com necessidades educativas especiais saibam lidar com a sentimentalidade de seus estudantes, cuja mesma é o fator fundamental da aprendizagem destes.

O autor aborda seus estudos pautados em estágios de desenvolvimento humano e as suas inúmeras implicações, tais como, a maturação, o biológico, a interação social, os processos de assimilação, acomodação resultando na equilíbrio e demais desenvolvimentos cognitivos. Implicações nas quais são as responsáveis por todo o processo das crianças até virarem adultos e a evolução de sua cognição (PIAGET, 2013).

Dentre esses fatores que influenciam no progresso do ser, a educação inclusiva traz consigo a busca pela aprendizagem de alunos que se desenvolvam em todos os aspectos, sejam eles cognitivos, psicológicos, culturais ou sociais, além de se tornarem maduros o suficiente, valorizando suas potencialidades e sendo capazes de modificarem o ambiente em que vivem de acordo com suas limitações, fazendo com que estas não se tornem um aval do que os mesmos não podem fazer, e sim algo que deve ser respeitado, porém não pode ser visto como a perda da esperança de que algo melhor possa vir a ocorrer deste

aluno e seus conhecimentos (PISKE; STOLTZ, 2012).

Por fim, deduz-se que para Piaget a afetividade interfere nas operações do nosso cérebro, fazendo-se necessário que haja o respeito dos sentimentos dos alunos com necessidades educacionais especiais, o qual irá estimular a aprendizagem dos mesmos. Para que isso ocorra, é essencial que esse estudante seja valorizado pela escola e sua família, desenvolvendo com isso condições que favoreçam seu ensino e aprendizagem, uma junção de afetividade e inteligência capaz de sincronizar todas as dimensões do ensino e mudar a vida do aluno, incluindo o mesmo em nossa sociedade, deixando de lado qualquer discriminação que possa acontecer.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com as explanações aqui realizadas, pode-se concluir que o objetivo proposto pelo referido estudo foi alcançado. Ao discutir marcos teóricos referentes à educação inclusiva no Brasil e as conexões existentes sobre as distintas formas de aprendizagem, nota-se que o processo de aprendizagem de pessoas com necessidades educacionais especiais é marcado por períodos de lutas e reivindicações que perpassam décadas. Com estas mobilizações, políticas públicas foram elaboradas, ressignificando paulatinamente a estrutura legislativa social e educacional do país, bem como as definições de aprendizagem e desenvolvimento do sujeito.

Apesar das ricas leis elaboradas e mudanças percebidas, mudanças estas que foram significativas neste processo de incluir, observa-se que grandes passos ainda necessitam ser dados para que de fato haja transformações no ambiente escolar e respectivamente na comunidade em geral.

Visto que, a escola se configura como um ambiente heterogêneo que demanda a elaboração e a viabilização de meios que incluam os mais diversos perfis de alunos, respeitando suas subjetividades, potencialidades, assim como, compreendendo as diferenciadas formas de aprender e por consequência as distintas formas de avaliar, estruturando-se em princípios políticos e éticos para buscar promover e assegurar a cidadania, democracia, respeito, igualdade, para assim obter um processo de ensino e aprendizagem inclusivo e coerente.

Logo, espera-se que por meio das falas aqui discutidas, este trabalho possa facilitar e fomentar maiores pesquisas sobre a temática, contribuindo com a construção e efetivação de uma nova percepção sobre inclusão mediante o modelo atual de educação inclusiva que é desenvolvido nas escolas do país.

Por fim, evidencia-se que são necessárias a elaboração ou até mesmo a reformulação de políticas públicas específicas voltadas para as mais distintas realidades, que possibilite ao aluno acesso, permanência e dignidade no seu percurso formativo, do mesmo modo que ampare o profissional por meio de qualificação inicial e continuada e oportunize o encontro

e debate entre os principais envolvidos neste processo de mudança: escola, professores, estudantes e famílias.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel; TAVARES, José. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

AMARAL, Vera Lúcia do. (2007). *Psicologia da educação*. Natal, RN: EDUFRN.

BARBOSA, Romildo Vieira. (2017). A educação inclusiva no ensino de Matemática em Corrente. Trabalho de Conclusão de Curso (Docência do Ensino da Matemática). *Instituto Federal do Piauí - Campus Corrente*. Disponível em: <<http://bia.ifpi.edu.br/jspui/handle/prefix/481>> Acesso em 05 dez. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; e TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. (2005). *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13o Ed. São Paulo: Saraiva.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. (1988). Brasília: Imprensa Oficial.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. (1994). Brasília: UNESCO.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica*. (2001). MEC SEESP.

BRASIL. Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 15 dez. 2013.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. *Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências*. Diário Oficial da União, Brasília.

BRASIL/MEC. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF.

BRASIL, Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. *Dispõe sobre Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), o Estatuto da Pessoa com Deficiência*. Brasília.

BRASIL, Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), para dispor sobre a modalidade de Educação Bilingue de surdos*. Brasília, DF.

BRASIL. *Plano Nacional de Educação (PNE)*. (2001). Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC.

CUNHA, Ana Cristina Barros da. ENUMO, Sônia Regina Fiorim. (janeiro/março 2010). Fundamentos teóricos para construção das práticas em educação inclusiva. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. *Polêmica*, v. 9, n. 1, p. 92-99. <http://dx.doi.org/10.12957/polemica.2010.2712>

DIAS, Fernanda Pereira. (2017). Método Andragógico Educacional para crianças e adolescentes: uma proposta inovadora. TCC (Especialização) - Curso de Pós-graduação em Educação e Direitos Humanos. *Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul)*. Santa Catarina.

FERREIRA, W. (2003). *Compreendendo a Educação Inclusiva Algumas reflexões sobre Experiências Internacionais*. In: RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre a Inclusão: Da Educação à Sociedade*. Porto: Porto Editora.

FONSECA, J. J. S. (2002). *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC Apostila.

FREIRE, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra– Coleção Leitura.

GATTI, B. A. (2007). *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília, Liber Livro Editora.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). (2009). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS.

GOULART, Iris Barbosa. (1987). *Psicologia da Educação: Fundamentos teóricos aplicados à prática pedagógica*. 10. Ed. Petrópolis: Vozes.

JANNUZZI, G. M. A. (2004). *Educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados.

KANT, Immanuel. (1999). *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2a ed. Piracicaba: Editora Unimep.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. (1998). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development*. San Diego: Elsevier Butterworth- Heinemann.

KNOWLES, Malcolm Shepherd. (1980). *The modern practice of adult education: From Pedagogy to Andragogy*. New York: Cambridge.

LEITE, José Augusto. (2019). Deficiência intelectual em adultos: um estudo do desenvolvimento a partir da psicologia sócio-histórica. Monografia (Graduação em Psicologia) – *Universidade de Taubaté*, Taubaté-SP.

LIMA, P.A. (2006). *Educação Inclusiva e igualdade social*. São Paulo: Avercamp.

LITTO, Fredric M.; FORMIGA, Marcos. (2009). *Educação a Distância: O estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. (2018). *E.A.D. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. Rio de Janeiro: E.P.U.



MACHADO, Raiza Barbosa Linhares. (2021). A educação inclusiva e seus desafios na sociedade contemporânea: considerações acerca da lei brasileira de inclusão e a realidade em sua execução nas escolas. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Serviço Social) - *Instituto de Ciências da Sociedade e Desenvolvimento Regional, Universidade Federal Fluminense*. Disponível em: <<https://app.uff.br/riuff/handle/1/23030>> Acesso em 06 dez. 2021.

MAIOR, Carmen Denize Souto. WANDERLEY, José de Lima. (2016). A teoria vygotskyana das funções psíquicas superiores e sua influência no contexto escolar inclusivo. *II Congresso Internacional de Educação Inclusiva*. Campina Grande. Disponível em: <[https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO\\_EV060\\_MD1\\_SA12\\_1\\_D2646\\_13102016173601.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/cintedi/2016/TRABALHO_EV060_MD1_SA12_1_D2646_13102016173601.pdf)> Acesso em: 10. Dez. 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. (2005). *Inclusão é o Privilégio de Conviver com as Diferenças*. São Paulo: Revista Nova Escola.

MASLOW, Abraham Harold. (1981). *Introdução À Psicologia Do Ser*. 2. ed. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Livraria Eldorado Tijuca Ltda.

MASLOW, Abraham H. (1970). *Motivation and personality*. 2. Ed. New York: Harper & Row.

MAZZOTTA, M. J. S. (1996). *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez.

MENDES, Flávio Otávio de Oliveira. (2006). *Deficiências: mitos e preconceitos*. São Paulo: Mercado Aberto.

MORI, Nerli Nonato Ribeiro. (Janeiro/Março, 2016). Psicologia e educação inclusiva: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. *Universidade Estadual de Maringá*. Maringá, v. 38, n. 1, p. 51-59.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. SILVEIRA, Rosemary Nascimento. (2015). *Psicologia da aprendizagem*. 3. Ed. rev. – Fortaleza: Ed.UECE.

OSORIO, Augustin. Requejo. (2003). *Educação Permanente e Educação de Adultos*. Lisboa: Horizontes Pedagógicos.

PEREIRA, Débora Silva de Castro. (2010). O ato de aprender e o sujeito que aprende. *Construção Psicopedagógica*. São Paulo, v.18, n.16, p.112-128.

PIAGET, Jean. (2013). *A psicologia da inteligência*. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. ISBN 978-85-326-4680-4. Edição Digital. Petrópolis, RJ: VOZES.

PIAGET, Jean. (1977). *O Desenvolvimento do Pensamento: Equilíbrio Estruturas Cognitivas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* (1998). Tradução de Ivette Braga. 14.a Ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

PIAGET, Jean. (1970). *Psicologia e Pedagogia*. Tradução de Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. (2011). *Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo*. São Paulo: Contexto.

PIOVESAN, F. (2013). *Direitos Humanos e Direito Constitucional Internacional*. 13 Ed. São Paulo: Editora Saraiva.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. *Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) e da outras providências*. Brasília.

SASSAKI, R. K. (2007). *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA.

SAVIANI, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. Ed. Campinas: Autores Associados.

SKINNER, B. F. (1978). *Ciência e Comportamento Humano*. 4. Ed. São Paulo: Martins Fontes.

SOUZA NASCIMENTO, R. de C. (2014). Reflexões sobre a educação inclusiva e a sua implicação no desenvolvimento da aprendizagem de alunos com necessidades especiais. *APRENDER - Caderno De Filosofia E Psicologia Da Educação*, (2). Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/aprender/article/view/3062>>. Acesso em: 12 dez. 2021.

STOLTZ, Tania. PISKE, Fernanda Hellen Ribeiro. (Janeiro/Julho, 2012). O desenvolvimento afetivo de alunos superdotados: uma contribuição a partir de Piaget. *Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genética*. Volume 4. Número 1. <https://doi.org/10.36311/1984-1655.2012.v4n1.p149-166>

VIEGA, Marla; VANDENBERGHE, Luc. (2001). Behaviorismo: reflexões acerca da sua epistemologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental Cognitiva*. São Paulo, v.3, n.2, p.09-18. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-55452001000200002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452001000200002&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 04 maio. 2020.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afecho. – 7.a Ed. – São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. (2001). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.