

# A INTEGRAÇÃO DE ALUNOS ESPECIAIS NO ENSINO REGULAR: UM DESAFIO PEDAGÓGICO

Theresinha Guimarães Miranda\*

---

**RESUMO:** Este artigo procura desenvolver uma reflexão crítica sobre a política de integração escolar de crianças com necessidades educativas especiais no ensino regular. Inicialmente, apresenta uma breve evolução histórica da escolarização de crianças deficientes, vinculando a importância estratégica da revisão de concepções básicas para a compreensão do processo escolar dessas crianças. Em seguida, discute a tendência atual do ensino especial e aponta um novo quadro conceitual: a abordagem histórico-cultural para a discussão da integração de alunos especiais. **Palavras-chave:** Educação Especial; Integração Escolar; política educacional; Educação e Estado.

**ABSTRACT:** This article seeks to explore a critical consideration on the integration of children with special needs into mainstream education. Initially it will show a brief historical evolution of disabled childrens schooling, linking it with the strategic importance of reviewing basic concepts: **disability**, development, teaching and learning. It then discusses current special education trends pointing to a new conceptual picture: the contribution of a historical cultural approach to the discussion of students with special needs. **Key words:** Special Education; School Integration; educational policy

---

## EVOLUÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DE CRIANÇAS DEFICIENTES

A escola para crianças deficientes mentais tem uma história muito recente que começa com a entrada, pela primeira vez em 1800, de um "idiot"

---

Professora Adjunta da Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia  
ta"<sup>1</sup> em um estabelecimento educacional na França. Foi o selvagem de Aveyron, graças ao trabalho de um médico francês, Itard, que abriu caminho para o entendimento de que as crianças deficientes mentais são educáveis e podem ser escolarizadas.

Quase dois séculos mais tarde, que evolução sofreu a escolarização de crianças deficientes mentais? Como é essa escola hoje, legalmente reconhecida, e sobre que princípios se baseia? Quais os meios e instrumentos que ela utiliza? São questões que permeiam a compreensão sobre o atual estágio do ensino destinado aos deficientes mentais.

O surgimento e a expansão da educação especial na sociedade industrial moderna decorrem da democratização do ensino, sob a ótica da expansão de oportunidades educacionais aos excepcionais<sup>2</sup> assim considerados aqueles que, em virtude de características pessoais geradas por essa condição, não conseguem usufruir de processos regulares de ensino. Assim, ao lado da separação dos deficientes, a educação especial nasceu com caráter escolar que nunca se perdeu. Essa dupla função é sua característica fundamental, da qual decorrem uma série de consequências.

O fato de ter nascido como instituição escolar fez com que a preocupação com a eficiência dos processos de ensino estivesse sempre presente, embora, na grande maioria das vezes, o sucesso ou fracasso desses processos fossem analisados somente pela ótica de suas qualidades intrínsecas, sem qualquer relação com as circunstâncias históricas. Por outro lado, na medida em que se confinou a análise dos processos aos méritos de cada um deles, a

---

<sup>1</sup>O termo "idiota" foi criado por Esquirol em 1830, a partir de uma palavra grega que significa "só", logo, idiota se caracteriza pela sua solidão.

<sup>2</sup>Atualmente, o termo excepcional tem sido substituído por "alunos com necessidades educativas especiais", incluído no texto da nova Lei de Diretrizes e Bases. Essa mudança demonstra a relação entre o conceito e a história, e revela um novo significado, já que o novo termo é mais abrangente que o anterior.

discussão a respeito da integração escolar e social dos deficientes foi feita como se o processo de marginalização ocorresse somente em função de suas dificuldades específicas, sem que se estabelecesse relação entre esse fenômeno e o processo de exclusão-participação, na sociedade, das camadas subalternas, o que é inerente ao desenvolvimento capitalista.

A trajetória histórica da educação especial no Brasil parece pouco diferir daquela dos países europeus avançados e dos Estados Unidos, ocorrendo, como em outras áreas, apenas um atraso em relação à adoção de práticas inovadoras. Vale assinalar que a história da escolarização de crianças deficientes mentais se apresenta como um longo percurso, demarcado por incessantes lutas daqueles que sempre acreditaram na necessidade de preservar o direito dessas crianças à educação. Um percurso onde se alternam sucessivamente progressos, estagnação, até regressão, em função de ideologias dominantes e da visão da sociedade sobre a deficiência mental (Bueno, 1997). Assim é que se pode destacar, nessa história, alguns fatos marcantes, para melhor compreensão da função exercida pela educação especial e do seu papel na escola brasileira, do seu surgimento até os dias atuais.

As primeiras instituições de educação especial surgem no Brasil no início da segunda metade do século XIX, por iniciativa do governo imperial e, tal como suas congêneres européias, destinavam-se aos deficientes visuais e auditivos: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) e o Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos), ambos na cidade do Rio de Janeiro. Além da criação desses institutos, no período imperial, iniciou-se o tratamento de deficientes mentais no Hospital Psiquiátrico da Bahia (hoje Juliano Moreira), em 1847 (Jannuzzi, 1985, p.23).

Após a proclamação da República, a educação especial expandiu-se de forma extremamente lenta, fenômeno que não se refere somente a ela, mas que perpassa toda a educação brasileira (Bueno, 1993, p. 87). Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela destinadas, que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o

fracasso escolar).

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes (Bueno,1993, p. 88) reflete o início de duas tendências importantes da educação especial no Brasil: a inclusão da educação especial no âmbito das instituições filantrópico-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecem em destaque em toda a sua história, tanto pela influência que exercem na política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. Esse fato contribuiu para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública que, aliado à concepção de irreversibilidade da deficiência, contribuiu para a manutenção de uma visão assistencialista, dificultando assim que as necessidades da pessoa deficiente se incorporassem no rol dos direitos de cidadania.

Tem início também a preocupação com a deficiência mental por parte da rede pública escolar, como decorrência da influência que a psicologia passou a assumir na determinação dos processos de ensino. Essa preocupação pode ser interpretada como o início do processo de legitimação da segregação pelos especialistas, do aluno diferente, na medida em que a escolaridade passou a ser uma expectativa social mais abrangente (Jannuzzi, 1985, p.32).

Paralelamente a esta evolução, assistia-se no mundo inteiro à abertura de classes especiais, algumas vezes anexas aos asilos, outras em escolas no sistema regular de ensino. A ação do Estado com relação à educação especial, embora não atingisse a quantidade de atendimento das entidades privadas e se restringisse basicamente à deficiência mental, foi se sistematizando e se organizando, através da normalização e da centralização do atendimento por parte de órgãos públicos.

Nas décadas seguintes, a educação especial foi se expandindo no Brasil. através de entidades privado-assistenciais e da ação do Poder Público, embora esta última se processe em ritmo muito mais lento que a das primeiras, pelo menos em relação à quantidade de atendimento oferecido. A educação especial participa das prioridades educacionais do país, ao mesmo tempo são criados Serviços de Educação Especial em todas as Secretarias Estaduais de Educação.

Esse movimento ocorre na década de 70, quando o Governo Brasileiro incluiu, no elenco dos projetos que integravam o Plano Setorial de Educação e Cultura, 1972 - 1974, um novo projeto, ou mais precisamente, o Projeto nº 35 sobre Educação Especial, procurando deste modo garantir a tão desejada igualdade de oportunidades de acesso à educação a todos excepcionais<sup>3</sup>, oferecendo-lhes, ao mesmo tempo, as condições para seu atendimento. Para assumir a responsabilidade da implementação do Projeto Prioritário nº 35, foi criado o **Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**, que representou a concretização da filosofia e da política responsável em "promover, em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais, auxiliando as entidades públicas e particulares na racionalização de esforços, incentivando-as em suas iniciativas e prestando-lhes toda assistência técnica e financeira, quando necessário".

O referido projeto, fixando diretrizes de ação decorrentes dos princípios que orientam a educação especial, representa instrumento de execução da estratégia educacional em relação ao atendimento a alunos

excepcionais. Integração e racionalização são as diretrizes básicas que o orientaram:

"A integração se configura num tríplice aspecto:

- do excepcional em relação a si mesmo e à sociedade;
- das áreas de atendimento ao excepcional — educação, saúde, trabalho, justiça, assistência social;
- das órbitas em que se processa esse atendimento - federal, estadual, municipal, iniciativa privada, comunidade em geral."

---

<sup>3</sup> Excepcionais, terminologia utilizada naquela época para designar os portadores de necessidades educativas especiais. Sobre definições e classificações dos níveis de deficiência mental, ver Mazzota, M. *Educação escolar comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.

Como se pode constatar, o percurso histórico da educação especial é marcado desde muito tempo pelo discurso da "integração", que vem sendo o mesmo até os nossos dias, sem contudo atingir a sua consecução. Nessa trajetória Jannuzzi (1985) apresenta-nos que a abordagem da educação dos deficientes mentais no Brasil sempre esteve calcada em duas vertentes: a médico - pedagógica centrada sobre a doença, (com grande influência das ciências médicas e biológicas) e a psicopedagógica centrada no indivíduo (a partir da introdução dos testes de inteligência e da adequação de procedimentos para a educação dos deficientes mentais).

Iniciada em instituições de reabilitação, a educação de "indivíduos portadores de deficiências" trouxe para a escola as marcas do modelo médico: a visão da patologia individual com a conseqüente indicação de estratégias e arranjos ambientais que permitissem adaptar as limitações do indivíduo às demandas do ambiente social (Ferreira, 1994).

No ensino público, as classes especiais, como modalidade de atendimento, tornaram-se o serviço preferencial para a educação dos deficientes mentais "leves" ou "educáveis". Funcionando no ensino regular, essas classes têm por finalidade atender esses alunos de forma menos segregativa que as instituições específicas para educação de deficientes; para tanto elas são definidas, de acordo com o plano traçado pelo MEC/Secretaria de Educação Especial, para o Política Nacional de Educação Especial (1994), como:

salas de aula em escolas do ensino regular, organizadas como ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial, onde professores capacitados se utilizam de métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais pedagógicos (p. 13)

Ferreira (1994) acrescenta que o atendimento em classes especiais se dá de forma concentrada nos estados mais desenvolvidos e com maior índice de escolarização. Isso pode significar que a educação especial evolui junto com a educação regular, aumentando-se ao mesmo tempo o acesso escolar para alunos normais e deficientes. No entanto, tal fato pode também apontar que o ensino especial cresce como subproduto dos problemas do ensino regular, sem necessariamente ampliar o acesso de deficientes.

Tais considerações remetem-nos à análise histórica feita por Jannuzzi (1985). Desse estudo, apreende-se que a criação das classes especiais, primeiramente sob a jurisdição do Serviço de Higiene e Saúde Pública, em virtude da conotação médica que detinha tal atendimento, vincula-se à criação de um espaço no ensino público para atender os indivíduos considerados "anormais da escola", ou seja, aquelas crianças que não se incluem nos padrões esperados pela escola. Assim, o espaço da classe especial passou a ser destinado às crianças com diferentes "problemas de aprendizagem". Quanto aos alunos com deficiências evidentes, muitos deixam de ingressar no ensino público, ficando sem atendimento educacional ou recebendo-o por intermédio de instituições especializadas particulares.

Mas como são organizadas as classes especiais? Como nelas se estrutura o atendimento aos alunos?

Para atender alunos "deficientes mentais" as classes se organizam de diferentes maneiras. Nelas podemos encontrar tanto crianças com comprometimentos orgânicos e distúrbios psiquiátricos quanto as que possuem problemas de aprendizagem não específicos. A dinâmica e as características das classes variam também conforme o espaço físico reservado na escola para esse atendimento. O seu funcionamento pode, portanto, nos revelar para que serve a classe especial em determinada escola. De qualquer forma esse é o lugar para onde são encaminhados os diferentes ou a-normais. Assim, se os critérios para o encaminhamento dos alunos ao ensino especial têm por base anormalidade, tais critérios não se relacionam apenas a pressupostos biológicos ou neutros, não se estabelecem por uma norma abstrata que determina a essência a-histórica da espécie humana, mas se estreitam à norma estabelecida pelos homens em suas relações socioculturais.

Bueno (1993), fazendo uma análise sobre as práticas da educação especial, aponta o predomínio de uma visão a-histórica na elaboração de conhecimentos nessa área. Tal visão gera duas diretrizes de ação: a da integração e a da racionalização; orientações que privilegiam ações administrativas como forma segura para se solucionar o acesso à escolaridade dos indivíduos excepcionais, redundando dessa maneira em procedimentos técnicos. Esses procedimentos norteiam as ações para a formação de uma classe especial. Critérios subjetivos e conhecimentos cientificamente construídos fundamentam o encaminhamento de alunos. Os motivos costumam variar de acordo com a procedência da criança (escola, comunidade, postos de saúde). Para os alunos com "deficiências mentais leves", quase sempre o processo começa na escola, pelo olhar seletivo da professora e dos especialistas, que solicitam a avaliação de profissionais que formam as equipes de educação especial das Secretarias ou dos Postos de Saúde. Junto com o pedido de avaliação, geralmente, é encaminhada a lista dos possíveis candidatos à classe especial - "problemas" com os quais a escola já "não sabe o que fazer". A lista registra o fracasso atribuído à criança e, frequentemente, estendido à sua família.

Com a inclusão em classe especial espera-se a integração do aluno no contexto da escola. Porém, em relação à integração, Ferreira (1994) assinala o isolamento da própria educação especial como sistema de

ensino que, tal como o aluno, é segregada, isolada em vários aspectos. Desse modo, alunos e profissionais vivem um espaço comum, mas separado.

Durante a maior parte da História da humanidade, o portador de deficiência foi vítima de segregação, pois a ênfase era na sua incapacidade, na anormalidade. Hoje, após longo percurso de erros, de preconceitos e concepções pseudocientíficas, tem-se uma visão mais concreta do portador de deficiência, acentuando-se o caráter dinâmico da excepcionalidade, acreditando-se no seu potencial, tentando-se garantir o espaço para seu pleno desenvolvimento como pessoa e abrindo-se, por fim, as portas da sociedade para o movimento de integração.

No Brasil, para tentar minimizar a prática da segregação, da exclusão, a Educação Especial implementou determinados mecanismos para categorizar o portador de deficiência, o que não escapou de rotulações. Inicialmente, falava-se em excepcionais, depois em deficientes, mais adiante em portadores de deficiência e, depois, em portadores de necessidades especiais, chegando-se hoje, com a Política Nacional de Educação Especial (1994), a portadores de necessidades educativas especiais.

Nesse percurso, a Organização Mundial da Saúde - OMS, a partir de 1985, propõe um novo quadro conceitual de referência para abordar o domínio da saúde, com base em estudos realizados por Wood, desde 1975 (apud Gillig, 1996, p. 111 e Chapireau, 1997, p. 99) que fornece a base de uma linguagem comum para que todos possam reconhecer uma mesma experiência de saúde e tratando-se com o mínimo de mal entendido ou de confusão. Os profissionais que têm o hábito de utilizar instrumentos quantitativos têm dificuldades de se engajar nesse quadro conceitual. Entretanto, o novo quadro é uma referência graças à qual esses instrumentos podem tornar-se comparáveis. Por outro lado, a classificação não demanda, necessariamente, aplicações numéricas.

Assim é que a OMS permite isolar três conceitos distintos: deficiência, incapacidade e handicap (ou desvantagem).

- > **A deficiência** (ou o déficit) é uma desvantagem, resultante de perda ou uma anomalia de um órgão ou uma função psicológica, fisiológica ou anatômica. A deficiência limita ou impede o desempenho de uma função que seria normal, se aplica ao aspecto lesional do handicap: amputação, paralisia, cegueira, surdez, déficit intelectual.

Afeia a integridade física ou mental temporariamente ou definitivamente, podendo ser um efeito da idade, de uma doença, de um acidente, de um processo patológico congênito. Assim, as deficiências do aparelho auditivo se avaliam pela perdas em decibéis; as do aparelho visual pela acuidade visual reduzida em décimos; as da inteligência pelos retardos mentais, cuja medida é complexa e relativa.

- > **A incapacidade** é a ausência ou a redução quantitativa ou qualitativa da capacidade de agir característica da população normal. Na nomenclatura tomada do modelo de Wood, incapacidade é " toda redução (resultante de uma deficiência) parcial ou total da capacidade de executar uma atividade da maneira ou nos limites considerados como normais por um ser humano" (apud Gillig, 1996, p. 111).

A incapacidade corresponde ao aspecto funcional do handicap. Ela afeta por exemplo a possibilidade de locomoção e uso dos instrumentos motores, a possibilidade de compreender a linguagem oral ou escrita, a possibilidade de escuta, de visão etc.

> **handicap** é qualquer perda ou anormalidade da função ou estrutura psicológica, fisiológica ou anatômica e limita ou impede a realização de um papel normal (em relação à idade, ao sexo, aos fatores sociais e culturais).

O *handicap*, atualmente, se define então (Wood, apud Gillig, 1996, p. 112) pela discordância entre o desempenho ou o estatuto de uma pessoa e as esperanças e perspectivas desta pessoa ou do grupo ao qual ela pertence.

Contudo, a questão das forças restritivas à plena integração do portador de deficiência não pode ser resolvida por nominalismos. O problema está centrado no viés político-ideológico e social e por continuar ainda marcado por concepções e práticas do passado, repletas de preconceitos e estigmas.

## TENDÊNCIAS ATUAIS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Atualmente, **Escola para todos**, é uma frase que se tornou um motivo condutor na maior parte dos escritos atuais sobre educação, afirmando a vontade, neste fim de século XX, de promover uma nova visão de Escola. Novas práticas pedagógicas são propostas, reconhecendo a todas as crianças o direito a uma educação especial, quer dizer adaptada às suas necessidades e características pessoais. Desse modo, a escola amplia sua missão de educação, devendo promover a inserção de alunos deficientes e adequação do ensino à nova realidade.

Numa perspectiva de "Escola para todos"<sup>4</sup> se privilegia a máxima integração do aluno com necessidades educativas especiais - NEE - na escola regular, de acordo com o princípio de que a sua educação se deve processar no ambiente mais normal possível - ou seja, com a utilização dos recursos menos restritivos possíveis e a máxima adequação às suas necessidades educativas - e responsabiliza a escola pela procura de respostas adequadas.

O modelo de escola para todos pressupõe uma mudança de estruturas e de atitudes e abertura à comunidade; deve mudar o estilo de trabalho dos professores que deverão reconhecer que cada criança é diferente das outras, tem as suas próprias necessidades específicas e progride de acordo com as suas possibilidades. A escola para todos opta pela educação especial integrada, em oposição à educação especial segregada que se realiza à parte da educação geral regular. É um novo modelo de escola aberta à diferença, onde se tenta que as minorias encontrem uma resposta às suas necessidades especiais sem prejudicar os outros, e que todos os alunos dela se beneficiem por tudo que o que traz de mudança e renovação e pelos novos recursos e serviços com que pode contar. É um novo modelo que compromete a comunidade escolar e lança um desafio ao conjunto da instituição.

Com o objetivo de promover a Educação Para Todos, foi realizada em junho de 1994, em Salamanca, a "Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade". Foi um Encontro de mais de 300 representantes de 92 governos e de 25 Organizações Internacionais, tendo resultado na **Declaração de Salamanca**, que determina as linhas de ação sobre as necessidades educativas especiais. Essa declaração analisa as

---

O ponto 5 do artigo 3<sup>a</sup> da "Declaração Mundial sobre a Educação para Todos", de 9 de Março de 1990, determina a necessidade de se criarem medidas destinadas a assegurar a igualdade de oportunidades de acesso à educação a todas as categorias de indivíduos deficientes reconhecendo-lhes o direito fundamental, independentemente do seu grau de diferença, de aprender de acordo com as suas características e potencialidades. mudanças fundamentais de políticas necessárias para favorecer o enfoque da educação integradora, capacitando as escolas para atender a todas as crianças, sobretudo as que têm necessidades educativas especiais.

O Encontro reafirmou a Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, que consagra o direito de todas as pessoas à educação, ratificado na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos e reforçado pelas diversas declarações das Nações Unidas, que culminaram na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, garantindo que a educação de pessoas deficientes seja parte integrante do sistema educativo.

Sem dúvida, esses movimentos internacionais vêm influenciando decisivamente a Política Nacional de Educação, e a partir da Declaração de Salamanca, começam os profissionais de Educação Especial a utilizar a expressão "educação inclusiva" para indicar tal movimento. Por outro lado, "normalização" e "integração" são princípios em que norteiam a Educação Especial no Brasil.

O conceito de normalização está relacionado à história da Educação Especial nos países escandinavos, precisamente na Dinamarca, expressando que ao portador de deficiência devem ser dadas condições as mais semelhantes, e tanto quanto possível, às oferecidas na sociedade em que ele vive. Este princípio representa a base filosófica e ideológica da integração, opondo-se às modalidades segregativas de atendimento.

Com base neste princípio, surge no Brasil o movimento em favor da integração, na década de 70, e uma nova concepção de deficiente, como uma pessoa com direitos e deveres iguais a todo e qualquer Ser Humano. Neste sentido, a normalização deve ser entendida como objetivo e a integração como processo. Como afirma Pereira (1980), "integração é um fenômeno complexo que vai muito além de colocar ou manter excepcionais em classe regulares. É parte do atendimento que atinge todos os aspectos do processo educacional".

O princípio da normalização implica na necessidade de grandes reformas na Educação Especial, uma vez que ela precisa trabalhar com modalidades de atendimento mais integradoras. A Escola deve abrir-se para atender ao portador de deficiência, tendo como princípio o absoluto respeito aos seus interesses e às suas reais necessidades, oferecendo-lhes o mais alto grau possível de autonomia e independência.

Cabe aqui uma reflexão: "educação inclusiva" é uma nova solução ou reprise de um mesmo esquema? esses princípios político - filosóficos devem ser o fio condutor da Educação Especial ou de toda a Política Brasileira de Educação?

Não adianta propagar uma educação para todos, como meta prioritária governamental, se para uma parcela dessa população a responsabilidade recair sobre um segmento do Sistema Geral de Ensino - a Educação Especial, que permanece até hoje tentando, de forma isolada e solitária, buscar mecanismos e estratégias para educar alunos com necessidades educativas especiais.

A própria Constituição Federal determina em seu art. 205 ser "a educação, direito de todos e dever do Estado...", consagrando no inciso I do art. 206 a "igualdade de condições para acesso e permanência na escola". A partir desses dispositivos legais, deve-se pressupor que é o sistema educacional como um todo que deve assumir a responsabilidade de dar uma resposta diante desses objetivos e não uma parte dele - a Educação Especial. Essa é uma das forças restritivas à questão da integração no panorama educacional brasileiro.

Diante desse fato, continua, ainda e tão somente, com o discurso da integração e não somos capazes de transformar esse discurso numa prática generalizada. Constata-se que o cenário educacional brasileiro encontra-se ainda muito precário quanto a uma educação de qualidade a ser oferecida aos alunos com necessidades educativas especiais e, conseqüentemente, a sua integração. Pode-se evidenciar tal constatação nos discursos contraditórios e nos documentos oficiais que tratam da Educação Nacional Brasileira, quase sempre omitindo a questão do ensino especial.

Nos atuais "Parâmetros Curriculares Nacionais", há uma pequena e vaga referência à educação dos portadores de necessidades educativas especiais, no item relativo as "Orientações Didáticas", dentre as quais a "diversidade", indicando ser necessárias adaptações curriculares para atender à diversidade existente no país e entre os indivíduos em sala de aula:

Desta forma, a atuação do professor em sala de aula deve levar em conta fatores sociais, culturais e a história educativa de cada aluno, como também **características pessoais de déficit sensorial, motor, ou psíquico, ou de super dotação intelectual**, (grifo nosso). Deve-se dar especial atenção ao aluno que demonstrar a necessidade de resgatar a auto-estima." (Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, v. 1, p. 97).

Como se pode constatar, é muito vaga a referência à educação dos portadores de necessidades educativas especiais, passando despercebido para a maioria dos educadores do ensino regular que, nesse momento, discutem os referidos Parâmetros para a elaboração do Projeto Educativo da Escola. Perde-se, portanto, a oportunidade de discutir a inclusão do deficiente nessa escola, o que tem sido tão somente preocupação dos profissionais que atuam em educação especial.

Parece evidente que a responsabilidade atribuída de forma isolada à Educação Especial, a inexistência de uma ação conjunta entre ela e a Educação Regular, o despreparo dos profissionais e o desconhecimento das potencialidades dos alunos portadores de deficiência são frutos de uma enorme inconsistência e fragilidade da Política Nacional de Educação.

Esse desafio de integração e de qualidade da educação que se apresenta no fim do século XX, exige uma redefinição e uma transformação na maneira de fazer educação em todos os níveis da organização escolar. Enquanto isso não ocorre, a "educação para todos" é mais um *slogan* que não se concretiza na realidade brasileira.

Quais os princípios e os métodos hoje empregados para conseguir a participação de todos na escola e para que os deficientes tenham acesso aos conhecimentos? Serão as suas práticas tão diferenciadas das propostas oferecidas pelo ensino regular? Que concepções estarão fundamentando estas práticas?

Configurada no espaço do isolamento, em decorrência de sua suposta especificidade, como prática pedagógica, a educação especial tem se valido dos conhecimentos elaborados por várias ciências. Dentre elas, a psicologia destaca-se nas contribuições para a compreensão dos diferentes aspectos relativos à deficiência mental. Teorias psicológicas, ao fundamentarem as práticas pedagógicas dessa área específica, definem concepções de sujeito e aprendizagem que se refletem no atendimento educacional. Sem deixar de reconhecer a relevância de outros fundamentos teóricos, cabe ressaltar as contribuições da teoria behaviorista e da teoria interacionista baseada em Piaget, em virtude da significativa importância que apresentam no embasamento de propostas pedagógicas desenvolvidas nas classes especiais.

Os fundamentos da teoria behaviorista possibilitam associar a educação do deficiente às práticas sistemáticas e às variáveis mensuráveis. Enfatizando a aquisição de comportamentos "adequados", "inteligentes", esta teoria veio destacar a maneira como tais comportamentos poderiam ser adquiridos e encontrou na educação dos indivíduos portadores de deficiência um terreno fértil. A grande valorização dos estímulos ambientais levou à super valorização das técnicas de manipulação de estímulos e à proposição de programas de ensino; nos quais são utilizados diferentes procedimentos, visando acelerar ou alterar o rumo do desenvolvimento da criança deficiente, suprimindo seus déficits, modificando seus comportamentos inadequados.

Em oposição a essa concepção, que enfatiza as ações do meio sobre o sujeito e que diz ser todo o conhecimento advindo da experiência, a teoria interacionista, baseada nas contribuições teóricas de Piaget e seus seguidores, entende que o conhecimento provém da interação do sujeito que aprende com o real, ou seja, por meio da relação com o objeto, que o conhecimento é construído pelo sujeito, estabelecendo-se, por conseguinte, uma interdependência entre o sujeito que aprende e o objeto a ser conhecido. Assim, o conhecimento não procede nem da experiência única com objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de sucessivas construções. A teoria cognitivista, como também pode ser chamada a teoria de Piaget, tem gerado consideráveis modificações na compreensão da construção de conhecimentos pelo aluno deficiente, influenciando a elaboração de uma prática pedagógica que entende este sujeito como ser ativo que tem um papel significativo na aprendizagem.

Diferentemente, ao reduzir a compreensão da construção do conhecimento ao desenvolvimento da inteligência lógico - matemática, outras formas de conhecimento, expressas por intermédio das mais diversas

manifestações culturais que o homem é capaz de produzir, tornam-se irrelevantes. Ao relegar os aspectos socioculturais a um papel secundário na constituição do su-jeito, tais teorias não nos permitem entender o indivíduo deficiente fora da concepção linear do desenvolvimento ou do caráter adaptativo de sua educação. Não levando em conta a historicidade, esses conhecimentos são responsáveis por concepções abstratas e universais, que não consideram os múltiplos sentidos da sua existência.

A compreensão das relações social e culturalmente determinadas, existentes no contexto da classe especial, levam os educadores a romper com a visão a - histórica de sujeito, proposta por um modelo que se perpetua na história da educação especial e que os conduz a identificar a necessidade de restaurar o espaço de sentido por meio da linguagem, pois é ela- **a linguagem** - que caracteriza e marca o homem. Dessa forma, a linguagem lhes permite uma compreensão abrangente do que significa existir socialmente num contexto marcado por profundas contradições econômicas, sociais e culturais, o que representa entender o sujeito como ser inacabado, mergulhado em sentidos transitórios.

Nesse sentido, a educação especial pode ser interpretada de outra maneira, através da vertente histórico-cultural, para a qual os pressupostos teóricos de Vygotsky e Bakhtin possibilitam sejam encontrados, nas relações dialógicas, os processos de constituição de subjetividades. Nesse sentido, o conhecimento é dialógico; é encontro.

Nessa vertente, atualmente são desenvolvidos novos modelos de aprendizagem dos conhecimentos, novas concepções mais bem instrumentadas que no passado, sobre o papel do professor e da mediação entre o aluno e o saber. A aplicação de tecnologias modernas de tratamento da informação estimula a pesquisa, bem como novos suportes pedagógicos, atraentes e melhores adaptados às dificuldades das crianças, com novas formas de efetuar uma avaliação de competências, de trabalhar de maneira seletiva sobre os déficits de desempenho, de fornecer ajudas necessárias.

O mundo hoje caminha em grande velocidade de transformações e, portanto, o provisório, hoje, é a tônica. Há de se saber lidar com ele. E, como consequência deste mundo em transformação, característica do século XX, as mudanças sociais e científicas são muito mais rápidas e consideradas fundamentais para dar conta da processo educacional e do saber científico. Portanto, o que era recomendável ontem, é totalmente inadequado hoje e certamente o será na virada do século.

O tempo pós-moderno pede profissionais criativos, críticos, flexíveis, sensíveis e competentes, o que, por sua vez exige não só uma preparação básica de construção do conhecimento, mas também, em igualdade de posição, uma construção adequada do próprio eu.

Nas últimas décadas se acirraram as críticas contra a forma como a escola vem trabalhando os conteúdos escolares e conduzindo o processo ensino e aprendizagem. Trata-se, especialmente, do extremo isolamento que cresce a cada dia na escola em relação ao mundo que a rodeia. Ao que parece, não há muita continuidade entre o que se aprende na escola e o que se vivência fora dela. Há crescente evidência de que a escolarização está contribuindo muito pouco para o desempenho fora da escola, e de que dificilmente se mostra para o aluno a relação direta e óbvia que há entre a escola e a vida.

Por outro lado, percebe-se também que o conhecimento adquirido fora dela nem sempre é usado para servir de base à aprendizagem escolar. Pior ainda: não é levado em conta, sequer, como recurso motivacional. O saber da escola, ao que parece, anda na contra-mão do saber da vida.

Evidentemente que, ao privilegiar a contextualização, esse ensino deve ser concebido de uma maneira diferente, mais solto, mais flexível, permitindo que a significação dos conceitos seja construída por cada um, mediante um processo de trocas coletivas e que seja socialmente eficaz. Isso implica novas abordagens metodológicas, novos recursos didáticos, revisão nas formas de avaliação; enfim, novos enfoques do processo de ensino e aprendizagem.

Esse tipo de crítica resultou, no campo da educação especial, em uma nova tendência que vem crescendo, nos últimos anos: a preocupação com a contextualização do ensino, associada a nova concepção de deficiência mental. Na base dessa tendência, revela-se, com enorme frequência, o enfoque histórico-cultural da educação.

### **CONTRIBUIÇÃO DA ABORDAGEM HISTÓRICO-CULTURAL PARA A INTEGRAÇÃO ESCOLAR**

A discussão sobre a integração de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é polêmica, necessária e ganha corpo à medida que, por força da lei, os sistemas de ensino estão inserindo um número cada vez maior de alunos antes considerados clientela do ensino especial. Anteriormente segregados em serviços de ensino especial, hoje continuam segregados, só que agora dentro da escola regular, dita para todos, onde os alunos especiais continuam se constituindo em mais uma das categorias de excluídos da escola.

Dentro dessa polêmica, a concepção histórico-cultural, ao considerar que a mente humana é social e culturalmente construída abriu, novas perspectivas de análise do processo de construção do conhecimento e da concepção de deficiência, logo fornece subsídios para uma postura pedagógica que discuta essas questões, apontando que a segregação contribui para consolidar a deficiência, uma vez que o mundo limitado e fechado criado nos serviços especiais não promovem as interações necessárias à apropriação de conhecimento pelos sujeitos especiais. Essa abordagem é aqui representada por Leontiev (1991), Luria (1991) e Vygotsky (1987; 1988; 1989; 1994) que se ocuparam, particularmente, da educação de crianças deficientes.

Vygotsky (1989; 1994) investigou o desenvolvimento da criança deficiente a partir dos pressupostos gerais sobre o desenvolvimento das funções psicológicas, buscando melhor compreendê-lo e defini-lo, valendo-se da discussão das implicações dos aspectos sócio-culturais e emocionais. Luria (1988, p.34) ao referir-se aos estudos de Vygotsky nessa área, assinala que ele "rejeitava as descrições simplesmente quantitativas de tais crianças, em termos de traços unidimensionais refletidos nos resultados dos testes; Em vez disso, preferia confiar nas descrições qualitativas da organização especial de seus comportamentos". Portanto, nessa abordagem, mais que desvios em relação a determinados padrões, **a criança deficiente apresenta, como qualquer outra criança, um tipo peculiar, qualitativamente distinto de desenvolvimento.**

Em uma perspectiva dialética, Vygotsky (1994) entende que as funções psicológicas desenvolvem-se nas interações da criança com os diferentes contextos culturais e históricos, isto considerando a gênese social do desenvolvimento das formas de ação tipicamente humanas e contestando a idéia do funcionamento mental como uma estrutura homogênea de funções isoladas. Aborda a questão da deficiência tomando como base o pressuposto de que as leis que regem o desenvolvimento da criança com deficiência mental são as mesmas que regem o desenvolvimento da criança normal.

Para ele, entretanto, a investigação da deficiência mental mostra que as relações entre as diferentes funções psíquicas se formam de maneira diferenciada nas crianças com deficiência mental. Assim, a criança limitada por uma deficiência não é uma criança menos desenvolvida, mas uma criança que se desenvolve de maneira diferente.

Nessa perspectiva, Leontiev (1991) formulou alguns princípios do desenvolvimento humano que podem superar muitas das dificuldades na educação de crianças deficientes mentais, destacando três como mais importantes:

- a) "O desenvolvimento mental da criança como processo de assimilação da experiência do gênero humano."

O homem tem a experiência histórico-social, que não coincide com a experiência da espécie biologicamente herdada nem com a experiência individual, apesar de, com essa frequentemente se confundir. Assim, para ele,

os processos mais importantes que caracterizam o desenvolvimento da criança são os processos específicos mediante os quais assimila e se apropria das conquistas das gerações humanas anteriores, que, ao contrário das conquistas do desenvolvimento filogenético dos animais, não estão morfológicamente fixadas e não se transmitem hereditariamente (Leontiev, 1991, p. 67-68).

Esse processo não ocorre espontaneamente na criança, mas se desenvolve mediante as relações práticas e verbais que acontecem entre ela e as pessoas a sua volta.

- b) "O desenvolvimento das 'aptidões' como processo de formação de sistemas cerebrais funcionais." Segundo ele,

a criança não nasce com órgãos preparados para cumprir funções que representam o produto do desenvolvimento histórico do homem; estes órgãos desenvolvem-se durante a vida da criança, derivam da sua apropriação da experiência histórica. Os órgãos destas funções são os sistemas funcionais cerebrais... (Leontiev, 1991, p. 72).

No entanto, a formação desses sistemas não se produz da mesma maneira em todas as crianças; de acordo com as condições do processo de desenvolvimento, podem formar-se, por vezes, de modo inadequado ou até nem se formar.

- c) "O desenvolvimento mental da criança como processo de formação das ações mentais."

O desenvolvimento mental da criança se dá através da comunicação e, antes de tudo, na prática. A criança entra em comunicação com os que a rodeiam, por meio da palavra; logo, a linguagem é condição importante

para o seu desenvolvimento mental. Assim, para aprender conceitos, generalizações, conhecimentos, a criança deve formar ações mentais adequadas, o que pressupõe que essas ações se organizem ativamente. Inicialmente, assumem a forma de ações externas com objetos externos; na etapa seguinte, transferem-se para o plano da linguagem, baseando-se em palavras, em conceitos verbais; e, finalmente, transformam-se em ações mentais internas.

Uma importante característica da abordagem de Vygotsky é destacar, em especial, a importância dos aspectos sociais da aprendizagem. Dessa forma, preparou terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas. Luria (1987), continuando os trabalhos de Vygotsky, estudou o funcionamento da mente através de lesões cerebrais e sua influência no processamento da informação, oferecendo explicação dos processos mentais humanos como sistemas funcionais complexos que implicam grupos de estruturas cerebrais que trabalham corretamente.

Segundo Vygotsky, a dificuldade de compreensão do desenvolvimento de crianças com deficiência mental decorre do fato de a deficiência ser tratada como uma coisa e não como um processo, de se supor que, no caso da existência de defeitos biológicos, as crianças têm todo o seu desenvolvimento diretamente determinado por causas orgânicas. Da perspectiva vygotskiana, essa idéia é um equívoco pois, no processo de desenvolvimento, as regularidades orgânicas são substituídas e/ou transformadas pela formação de novas funções, através da plasticidade cerebral. O que é orgânico e causa dos distúrbios não deixará de existir, mas será ultrapassado por funções qualitativamente diferentes, que têm sua origem nas vivências sociais da criança. Essas novas funções constituirão o plano da atividade interna do sujeito e configurarão a estrutura externa da deficiência.

Defendendo esse princípio, Vygotsky (1994) enfatiza a necessidade de que a consideração das formas de manifestação da deficiência se sobreponha à análise quantitativa e ao reducionismo imposto pelo diagnóstico da sua causa orgânica da mesma. Para ele, é preciso, mais do que dizer que uma criança tem retardo, ou nomear esse retardo, estudar o grau de manifestação do mesmo, identificar as formas pelas quais a criança que o manifesta age sobre o meio ambiente. Para que possamos determinar que aspectos da organização sociopsicológica do deficiente favorecem a educação, no sentido de poder contribuir para a transformação das formas de ação da criança sobre o meio e sobre si mesma, é preciso saber como a criança faz uso dos instrumentos psicológicos e culturais de que dispõe.

Nessa perspectiva, as relações sociais vividas pela criança deficiente constituem um núcleo de fatores que afetam seu desenvolvimento. Esses fatores — secundários à deficiência—são aqueles que mais devem interessar aos educadores pois, como destaca Vygotsky (1989), é preciso reconhecer que a deficiência tem uma influência dupla no desenvolvimento: se, por um lado, cria obstáculos e dificuldades, por outro serve de estímulo para o aparecimento de canais de compensação responsáveis pela constituição de uma nova ordem; Não seria essa uma outra forma de se olhar a singularidade de um aluno considerado deficiente?

Com o objetivo de compreender e explicitar a complexidade que caracteriza o quadro da deficiência mental é que Vygotsky argumenta que todos os sintomas não podem ser colocados em um mesmo nível. **Para entender a deficiência mental, é preciso recorrer ao desenvolvimento e não aos processos patológicos** que constituem sua base primária. Isso porque a complexidade surge no processo de desenvolvimento, quando a criança encontra, num determinado meio, dificuldades que suscitam o desenvolvimento de complicações secundárias. Nesse processo, o que era primário passa a ser secundário, no sentido de ser menos importante diante do quadro prioritário de sintomas que constitui o desenvolvimento.

Considerando a importância da interferência dos aspectos afetivos e emocionais no processo de desenvolvimento, Vygotsky propõe que a análise da criança deficiente não deve se limitar aos seus problemas orgânicos ou cognitivos, pois o sujeito deficiente não se reduz ao déficit. Pelo contrário, toda sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de reorganização e equilíbrio, para superá-lo, compensá-lo ou a ele adaptar-se.

**A idéia de compensação** constitui o núcleo dos estudos de Vygotsky sobre a deficiência. É principalmente com base nos trabalhos da Adler e Stern que ele redefine e explica o princípio de compensação, tomando por base sua concepção de desenvolvimento humano como um processo social. Para ele, educar com base na compensação é privilegiar funções que possibilitem não a cura da deficiência, mas a sua superação pelo desenvolvimento de formas alternativas de ação que contribuam para o desenvolvimento da personalidade.

Ao assumir a importância do princípio de compensação na educação de crianças deficientes, Vygotsky (1994) defende que os processos de compensação surgem na vida social da criança e no caráter social do seu comportamento nos quais ela encontra material para a formação das funções internas. As dificuldades decorrentes da deficiência, enfrentadas pela criança no seu processo de desenvolvimento, são o primeiro estímulo para que ela as supere. Isso, porém, só é possível com a ajuda de uma série de formações psicológicas que não lhe são intrínsecas, mas que se dão no percurso do próprio processo de desenvolvimento e que não dependem apenas do caráter e da gravidade da deficiência, mas também da realidade social do "defeito", das dificuldades que ela provoca, dadas as condições sociais da criança.

Como qualquer processo de luta, de busca de equilíbrio, a compensação nem sempre conduz à formação de capacidades, ao êxito. Todos os graus possíveis de resultado podem ser encontrados. A compensação, concebida como a variação dos vínculos interfuncionais do sistema psicológico, é apontada por Vygotsky como a possível base psicológica para a teoria e a prática da educação de pessoas com deficiência.

Buscando explicitar essa idéia, Vygotsky (1994) refere-se ao fato de que as funções psicológicas realizam-se das mais diversas formas, podendo, na sua expressão externa, aproximar-se ou conduzir a resultados iguais, mesmo que internamente nada tenham em comum. As suas investigações mostram que a substituição de umas operações psicológicas por outras tem sido constatada em quase todos os processos psicológicos, o que permite

concluir que, onde há insuficiência e limitação de uma função, uma outra função pode surgir para substituí-la ou auxiliá-la. Assim, o nível do funcionamento mental das atividades emocionais e cognitivas do sujeito é concebido como uma diversidade de funções em uma unidade complexa e dinâmica. Em decorrência desse dinamismo e da complexidade das formas de funcionamento, as funções que são afetadas, no caso da deficiência mental, não o são da mesma forma e influem de maneira qualitativamente distinta em cada indivíduo.

Essas funções psicológicas, que se organizam a partir de mediadores, têm um papel decisivo no desenvolvimento psicológico da criança. Nessa transformação do social (intersíquico) em interno (intrapíquico), os "meios auxiliares", ou seja, os sistemas simbólicos mediadores (principalmente a linguagem) são importantes pelos significados que carregam. Nessa perspectiva, a suposição de que as causas externas influenciam de modo mecânico o caráter do deficiente mental é superada, pois a ação do social resulta em transformação interna, em criação de formas individuais de ação emocional, cognitiva e motora. Assim, as interações sociais carregadas de significação fonte do surgimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos, e em particular, nas crianças com deficiência mental, constituem as fontes e os meios do desenvolvimento compensatório.

Dessa forma, a subjetividade do aluno especial se desenvolve nas interações mediadas pelo outro e pela linguagem. É pelo uso da palavra, nas interações, que o indivíduo desenvolve possibilidades de superar os aspectos imediatos, espaciais e temporais das nossas ações, podendo lembrá-las, abstraí-las, planejá-las e antecipá-las. Para Vygotsky, as formas de ação são geradas também pelos desejos, necessidades e motivações. Assim, compreender a fala do outro só é possível se compreender os aspectos afetivo-volitivos que a determinam.

No contexto discursivo que se configura na escola, alunos e professores em suas interações não estão apenas, ao falar um com o outro, estabelecendo relações semânticas entre diferentes enunciados, mas confrontando-se num determinado contexto histórico, como membros de um determinado grupo social. É nesse contexto -nas relações entre os sujeitos, através delas e tendo-as como matéria de produção de seus valores e de suas referências —que se forma a consciência do indivíduo como sujeito e como membro de um grupo.

Nessa perspectiva, é importante o papel atribuído à escolarização na mudança cognitiva. As práticas de ensino escolar podem imprimir direção ao desenvolvimento psicológico, orientando-o, num sentido espacial, para certas formas de desenvolvimento (por exemplo, de sustentar concepções pré-científicas para compreender conceitualizações científicas). Dessa forma, pode-se conceber a instituição escolar como um dispositivo cultural que tende a induzir formas particulares de desenvolvimento aos sujeitos que vivenciam suas práticas.

Diante da complexidade do funcionamento cognitivo, o professor tem função de destaque em sua importante tarefa de mediar uma articulação significativa nas relações pedagógicas promovidas pela escola, de maneira a abrir espaço para a criação permanente de novos sentidos e

significados das condições de ensino, para a construção de relações dinâmicas entre aprendizagem e desenvolvimento.

Essa discussão sobre o direito ao sucesso escolar passa necessariamente por uma nova postura pedagógica frente à relação desenvolvimento/ aprendizagem. A postura pedagógica aqui proposta pressupõe romper com a idéia de uma natureza humana desvinculada e anterior ao social. Isso significa compreender as dificuldades na aprendizagem, os atrasos no desenvolvimento, e mesmo as diferentes formas de deficiência enquanto construções sociais, que não se encontram *a priori* no indivíduo, mas que vão se formando e se cristalizando nas e pelas interações sociais. Não se trata de negar as limitações, sejam elas físicas, sensoriais, neurológicas ou mentais. Trata-se de lidar com o indivíduo que se relaciona e expressa o movimento da sociedade em que vive. Considerando que esta concepção de homem não é hegemônica no atual momento histórico, cabe aos educadores que possuem esta clareza discutir as possibilidades que se colocam ao se optar por esta postura.

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

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

Na atualidade, novos caminhos se delineiam e questionamos: que escola se oferecerá às crianças deficientes mentais do século XXI?

Na ausência de respostas que pertencem à história futura, resta a esperança de ver o século XXI superar os desafios que persistem:

- a) agir de modo que as finalidades enunciadas pela legislação no último quarto de século sejam seguidas pelo sistema escolar;
- b) desenvolver uma pedagogia que respeite os princípios preconizados ao longo do tempo, a saber:
  - > todo deficiente mental é uma pessoa;
  - > todo deficiente mental é uma pessoa que deve ter um lugar na sociedade;
  - > toda pessoa deficiente mental é educável;
  - > toda pessoa deficiente mental se desenvolve nas relações humanas;
  - > toda pessoa deficiente mental é uma unidade, a apreender na sua globalidade.
- c) construir práticas de parcerias, entre profissionais de diversas áreas e entre profissionais e pais;
- d) intensificar as pesquisas de desenvolvimento de um ensino adaptado às necessidades educacionais específicas das crianças.

O futuro nos permitirá multiplicar as pontes que Saint-Exupéry lamentava a ausência, quando afirmava: "Os homens constroem muitos

muros e poucas pontes".

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992a.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992b.
- BINET, A.; SIMON, Th. *Les enfants anormaux*. Toulouse: Privat, 1978.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca - sobre princípios, política e linhas de ação em educação especial*. Brasília: CORDE, 1994.
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial* Brasília: MEC/SEESP, 1994.
- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução (vol.I)*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BUENO, José Geraldo Silveira *Educação Especial Brasileira: integração / segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.
- BUENO, José Geraldo Silveira A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M. C. (Org.) *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez/USF-IFAN, 1997.
- CHAPIREAU, François; CONSTANT, Jacques et DURAND, Bernard. *Le handicap mental chez l'enfant*. Paris: ESF éditeur, 1997.
- FERREIRA, Júlio Romero. *A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência* Piracicaba: UNIMEP, 1994.
- GARNIER, Catherine et al. *Após Vygotsky et Piaget: Perspectivas social e construtivista. Escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- GILLIG, Jean-Marie. *Intégrer l'enfant handicapé à l'école*. Paris: Dunod, 1996.
- JANNUZZI, Gilberta. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1985.
- KRAMER, Sônia. *Alfabetização: dilemas na prática*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1986.
- LEONTIEV, A. N. Os princípios do desenvolvimento mental e o problema do atraso mental. In: VYGOTSKY, L. et ai. *Psicologia e pedagogia. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. São Paulo: Moraes, 1991.
- LEONTIEV, A.N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VYGOTSKY; L, LURIA, A.R. e LEONTIEV, AN. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: ícone, 1988b.
- LURIA; AR. *Pensamento e Linguagem*. (Col. Curso de Psicologia Geral, vol. IV) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LURIA; AR. & YUDOVICH. *Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- LURIA; A R. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a

- regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: VYGOTSKY, L. et al. *Psicologia e pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.
- MAZZOTA, Marcos José da Silveira. *Educação Escolar; comum ou especial?* São Paulo: Pioneira, 1987.
- MISES, R.; PERRON, R.; SALBREUX, R. *Retards et troubles de l'intelligence de l'enfant*. Paris: ESF éditeur, 1994.
- PEREIRA, Olívia. *Educação Especial: atuais desafios*. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. Princípios de normalização e de integração na educação dos excepcionais.
- S ANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os deficientes mentais. *Cadernos CEDES*, n 23, p.29-37, São Paulo: Cortez, 1989.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais: um estudo de caso de desvio. In: VELHO, G. (Org.) *Desvio e divergência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1985.
- SMOLKA, A. L. O trabalho pedagógico na diversidade da sala de aula. *Caderno CEDES*, n 23, p.39-49, São Paulo: Cortez, 1990.
- SMOLKA, A. L. A prática discursiva na sala de aula: uma perspectiva teórica e um esboço de análise. *Caderno CEDES*, n 24. São Paulo: Cortez, 1991.
- SMOLKA, A. L. e GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs.) *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas: Papirus, 1993.
- SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C.R. e PINO, A. A constituição do sujeito: uma questão recorrente? In: WERTSCH, J. V., del RIO, P e ALVAREZ, A (Orgs.) *Estudos socioculturais da mente*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TODOROV, Tzevetan. *Mikhail Bakhtine - le principe dialogique*. Paris: Seuil, 1979.
- VALSINER, J. & VAN DER VEER, R. *Vygotsky: uma síntese*. São Paulo: Loyola, 1996.
- VELHO, Gilberto (Org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia sócia*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985. O estudo do comportamento desviante: a contribuição da Antropologia.
- VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L. S. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1988 a.
- VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, L. et al. *Psicologia e pedagogia*. Bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento. São Paulo: Moraes, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de defectologia*. Havana: Editorial Pueblo e Educacion, 1989 (v.5).
- VYGOTSKY, L. S. *Défectologie et déficience mentale*. Paris: Delachaux et Niestlé S.A., 1994.
- WERTSCH, James. V. *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós, 1988.

WERTSCH, James. V. La médiation sémiotique de la vie mentale: Vygotsky et Bakhtin. In: SCHNEUWLY, B. et BRONCKART, J.- P. *Vygotsky Aujourd'hui*. Paris: Delachaux etNiestlé, 1985a.

WERTSCH, James. V. (Org.) *Culture, communication and cognition: Vygotskian perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985b.