

O PROFESSOR E O PROCESSO EDUCACIONAL DE ALUNOS QUE APRESENTAM DEFICIÊNCIAS

THE TEACHER AND THE DISABLED STUDENTS' EDUCATIONAL PROCESS

Mônica de Carvalho Magalhães KASSAR¹

RESUMO

Esse texto propõe-se a abordar e analisar distintas situações de sala de aula, apontando posições diferenciadas do professor diante do desafio pedagógico com seus alunos. Para possibilitar as análises das situações escolhidas, tomamos por pressuposto epistemológico o materialismo histórico, que nos permite enfocar o movimento de mudanças do professor em seu pensar/ fazer educacional. Concluímos que o cotidiano escolar solicita uma opção metodológica pelo próprio professor, que o possibilite dissolver a separação instituída pela fragmentação do conhecimento e acreditar no desenvolvimento de seus alunos. Essa abordagem traz em si uma opção política de luta para a garantia do espaço e da frequência de todos os alunos na escola pública.

Palavras-chave: Formação do Professor; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

This article aims at analysing different situations in the classroom, showing the distinct positions of teachers who face pedagogical challenges with their students. For this analysis, we choose as epistemological bases the Historical Materialism, which provides us to focus on the movement of teachers' changes in his educational thinking/performance. We conclude that the school routine requests a methodological option by the teachers, which makes possible to solve the separation instituted by knowledge fragmentation and to believe in students development. This approach brings itself a political option of fight for place and frequency guarantee for all pupils in public school.

Key words: Teacher training; Special Education; Inclusive Education.

Introdução

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, as

escolas brasileiras têm sido “chamadas” a adequar-se para atender todas as crianças, inclusive as que possuem alguma deficiência. Esse “chamamento” é fortalecido com a

⁽¹⁾ Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS – *Campus* de Corumbá – Departamento de Educação. Centro de Referência de Estudos da Infância e da Adolescência – CREIA/UFMS. E-mail: mkassar@terra.com.br

Resolução nº 02/01 da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de Educação. Tanto uma legislação como outra explicita a necessidade da presença, nas escolas, de professores capacitados e especializados (Res. 02/01).

Mas, qual o “papel” do professor na escola? Em que consiste sua responsabilidade? Esta pergunta parece trazer uma resposta óbvia! O “papel” do professor é ensinar! Ensinar? O quê?

Para falar sobre o “papel” do professor, há a necessidade de, inicialmente, falar sobre a escola em nossa sociedade. O que é a escola? Que lugar ela ocupa na sociedade? Para entender melhor a relação homem-escola-sociedade, podemos recorrer à sociologia e verificar que a escola é apresentada, de diferentes formas, como elemento fundamental para a sobrevivência de uma sociedade. Teorias sociológicas de cunho funcionalista entendem a escola como responsável pelo prosseguimento da vida social. Entre estes autores, citamos Émile Durkheim (1955), para quem a instituição escolar teria uma dupla função: a função homogeneizadora, no momento em que transmite noções básicas da cultura e das regras sociais para todos os grupos sociais; e a função diferenciadora, na medida em que prepara, de forma diversificada, as diferentes classes sociais, para continuação da organização social.

Outros teóricos têm um olhar bastante crítico em relação ao significado da continuidade da organização social. Para esses autores a sociedade capitalista traz em seu cerne a desigualdade e a exploração, portanto, dentro dessa sociedade não haveria alternativa para escola senão reproduzir a estrutura desigual. Esses teóricos foram fortemente difundidos no Brasil na década de 1970 (os chamados teóricos reprodutivistas), favorecendo a uma enorme descrença na instituição escolar como elemento de transformação da sociedade. Entre esses autores, podemos citar Bourdieu & Passeron (1982), com a obra *A Reprodução*, e Althusser (1985), com *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Dentro dessa concepção, a relação escola-sociedade fica assim estabelecida: como vivemos

em uma sociedade excludente, não há alternativa, à escola, que reproduzir a exclusão.

Existe um grupo de autores que tem uma visão diferente das apresentadas acima. Este grupo acredita no poder de transformação da escola. Parte do princípio que as mudanças sociais só são possibilitadas na formação das novas gerações dentro de novas formas de pensar. Como exemplo de autores com esse ponto de vista ressaltamos John Dewey, que influenciou uma geração de educadores brasileiros no início do século XX, entre eles Anísio Teixeira.

Não desconsiderando essas grandes contribuições para o entendimento da relação escola-sociedade, particularmente adotamos uma posição que consideramos mais frutífera. Trata-se de um grupo de teorias que concebe a sociedade como um espaço extremamente dinâmico e contraditório. Esse grupo de teorias parte do reconhecimento de que a sociedade não é homogênea, mas antagonica, pois tem como base uma relação de produção econômica contraditória: o modo de produção capitalista. A partir desse pressuposto, não há como acreditar que a educação é a responsável pelas profundas mudanças sociais; mas por outro lado, a escola não é um local passivo de reprodução. A contradição é parte constitutiva da sociedade e é parte constitutiva da própria escola. No interior da escola está presente a dinâmica do movimento social, que é construída a partir de lutas de forças antagonicas, nunca sob a tutela de um único grupo hegemônico (Gramsci, 1987). Por este ponto de vista, a escola é percebida como palco das lutas pela conquista de direitos e de construção de modos de organização social.

A conquista de direitos, na escola, dá-se pela apropriação da cultura produzida na história da sociedade. Gramsci remete-nos aos gregos da Antiguidade para lembrar que “saber é poder”. O saber torna-se poder na medida em que possibilita que o ser humano se posicione frente à vida, que o possibilite fazer escolhas.

Como nos lembra o mesmo autor, quando a criança entra na escola, em grande parte dos casos, traz um conjunto de concepções mágicas de mundo, num misto de folclore e fantasia. A

escola, quando bem organizada, vai apresentar à criança um mundo em movimento, que sofre mudanças contínuas e profundas a partir da construção coletiva do conhecimento. Vai, também, introduzir a criança em conceitos iniciais de direitos e deveres celebrados por sua sociedade. Dessa forma, a escola vai processando-se como elemento mediador entre criança e saber sistematizado, servindo de mecanismo de superação de misticismos e superstições. Citando o próprio Gramsci, entendemos que “o início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente, (...), um ‘conhece-te a ti mesmo’ como produto do processo histórico até hoje desenvolvido...” (Gramsci, 1987, p.12). Portanto, a partir de uma percepção imediata de mundo, a escola pode propiciar aos alunos a possibilidade de elaboração e coerência de pensamentos. Nas sociedades contemporâneas, a escola é o *locus* de transmissão/apropriação cultural para/pelas novas gerações. Principalmente em países como o Brasil, em que a desigualdade social e econômica alcança proporções imensuráveis, a escola pode possibilitar à população o acesso aos bens culturais produzidos historicamente.

Ao explicitar como entendemos a relação entre escola e sociedade podemos, então, localizar a figura do professor ou o “papel” do professor na educação. Propomos, aqui, explorar este tema a partir de observações registradas ao longo de alguns anos de convívio com processos educativos do ensino regular e do especial de crianças e jovens, que em algum momento de suas vidas foram diagnosticados como “deficientes”. Para este texto, apresentamos episódios de sala de aula envolvendo alunos considerados “deficientes mentais”. Escolhemos a deficiência mental, porque, na escola, na efetivação do processo educativo, espera-se uma resposta cognitiva do aluno. No caso de crianças e jovens com deficiência mental, ou quando existe a crença em sua existência, a relação pedagógica é perpassada por fortes traços de dúvidas em relação às possibilidades intelectuais do aluno.

O aluno em sala de aula e o conhecimento: o que ele pode (ou não) aprender?

Em estudos anteriores² tivemos a oportunidade de verificar que, na educação de crianças com diagnóstico de deficiência mental, há uma tendência do professor em esperar pouco em relação às respostas acadêmicas de seus alunos. A baixa expectativa leva a uma prática escolar restritiva. Diante da prática restritiva, os alunos são tolhidos em sua apropriação do saber sistematizado.

Convidamos o leitor a partilhar situações em que se percebe uma luta entre crença/descrença do professor, em relação ao desempenho do aluno com diagnóstico de deficiência mental:

Do primeiro dia que eles vieram pra cá, até hoje, comparando com o dia de hoje, (...), eles caminharam. Coisas que eles não tinham, não sabiam, hoje em dia já possuem, essas regrinhas... a própria leitura, a escrita, como evoluiu. A minha expectativa é que eles continuem mesmo assim, sabe?, já... progredindo mais e mais”

Mais adiante, o mesmo professor diz...

“Antigamente, (...), eu achava que eles, (...), poderiam talvez até concluir um 1º grau, não sei, talvez era uma utopia (...). Hoje em dia, eu acredito que não vão chegar onde eu achava” (Professor de classe especial, com Curso Superior).

O professor, na primeira fala, reconhece o constante desenvolvimento de seus alunos. Por que e como, no segundo momento, ele prevê um limite? Parece-nos, pelo segundo depoimento, que o professor desacredita na possibilidade de desenvolvimento do seu aluno. Procurando caminhos para entender o “olhar” do professor, recorreremos ao conhecimento difundido na Pedagogia e verificamos que a própria literatura, muitas vezes, traz uma visão idealista de desenvolvimento, travestida de científica, baseada na crença das capacidades “naturais”. É ainda

² Referimo-nos a Kassir, 1995.

comum na Pedagogia a idéia de um desenvolvimento infantil “produzindo-se sob o impulso de um *élan* natural” (CHARLOT, 1983, p.125), como se o desenvolvimento de uma criança ocorresse de forma similar ao de uma planta.

Se o desenvolvimento é visto como um processo decorrente de maturação espontânea, as possibilidades de desenvolvimento dos alunos com deficiência mental diminuem, pois, é quase impossível transpor os limites decorrentes da união de duas premissas: 1. a imagem de que um “deficiente mental” tem seu desenvolvimento cognitivo comprometido; 2. seu desempenho acadêmico depende de um processo espontâneo (definido internamente). Da união das duas premissas acima, conclui-se facilmente que o professor encontrará um limite próximo para seu desenvolvimento e que, portanto, a aprendizagem é um processo que também terá um limite predeterminado. Dentro dessa concepção de desenvolvimento, são comuns frases como:

“...não adianta nada eu ensinar outras coisas se os alunos não têm, ainda, a habilidade necessária” (Professor com Curso Superior).

Como acreditar no processo educativo quando os limites se encontram predeterminados e seu possível desenvolvimento (comprometido) ocorre por determinação biológica, para o qual o professor (ou outras condições “externas”) tem pouco a contribuir?

Quando um professor conforma-se em assistir ao amadurecimento *espontâneo* de funções mais complexas do desenvolvimento do aluno, perde-se um tempo precioso para o processo educativo. Trabalhos desenvolvidos desde o início do século XX explicam que o amadurecimento das funções corticais superiores está totalmente ligado ao processo de aprendizagem. A psicologia soviética, através dos estudos de Vygotsky (1981, 1984, 1987), Luria (1979) e Leontiev (1978), mostra-nos que o desenvolvimento ou maturidade não se dá por um processo exclusivamente interno, definido biologicamente, independente da aprendizagem. A maturação biológica necessita da aprendizagem, para que

resulte daí um desenvolvimento com características especificamente humanas.

A partir destes pressupostos, entendemos que a instrução adequadamente organizada provoca na criança o desenvolvimento mental e a emergência de processos cognitivos cada vez mais complexos. A apropriação dos bens culturais construídos historicamente, por parte da criança, é de fundamental importância para esse processo.

Ao retomar a questão foco deste texto, que é o “papel” do professor diante do processo educativo, podemos dizer que as contribuições da psicologia soviética trazem implicações diretas para a prática pedagógica, pois mostram que o aprendizado escolar, quando bem organizado, produz mudanças inteiramente novas e substanciais no desenvolvimento do aluno. Pelos pressupostos aqui apresentados, podemos deduzir uma posição bastante importante da ação do professor frente a seus alunos: não parece adequado ensinar à criança esperando o momento de “florescimento” das habilidades. Organizar o fazer pedagógico esperando que o amadurecimento dos alunos se dê espontaneamente não contribui para seu desenvolvimento.

Como já apresentado anteriormente, o conformismo com (pouco) desenvolvimento dos alunos leva ao rebaixamento das expectativas por parte do professor. Estas expectativas, em última instância, dirigem a organização de seu trabalho, colaborando para alguns problemas:

1. Como o estabelecimento de conteúdos, programas, etc., assim como os procedimentos que o professor irá utilizar na tentativa de ensinar seus alunos, dependem dessa expectativa, o que será oferecido certamente estará aquém das capacidades das crianças.

...durante o ano inteirinho é uma coisa só, você tem que voltar. Você nunca tem que ir sempre pra frente, frente, frente... (Professora do ensino regular).

2. Se não são oferecidas possibilidades de novos saberes aos alunos, eles dificilmente têm como adquirir novos conhecimentos, o que dificulta a superação de qualquer dificuldade.

O conteúdo, o nosso planejamento é um pouco mais lento, mais fraco. (Professora de classe especial).

3. A fixação em uma determinada expectativa acarreta a não percepção, pelo professor, de superação das dificuldades por parte dos alunos. Por mais que o aluno demonstre, de diferentes formas, superar os limites apresentados, o professor muitas vezes não consegue perceber (enxergar) os indicadores de uma possível superação, confirmando, a todo momento, as expectativas iniciais (no caso, negativas);

Pesquisadora. – As crianças com deficiências mais profundas têm possibilidade de desenvolvimento?

*Professora. – Olha, eu acho que não... eu faço várias perguntas pra mim mesma, sabe? (...) por exemplo, tem a M., tem 19 anos, **ela lê, ela faz interpretação de texto, ela faz tudo.** Aí, eu fico perguntando: – O que será? Eu não sei...*

Pesquisadora – Porque que ela está na classe especial?

Professora. – Olha, ela foi aluna da APAE, há muito tempo... (trecho de diálogo com professora de classe especial).

4. Como o modo das pessoas perceberem-se está extremamente relacionado às práticas sociais e à percepção do outro, a expectativa dos sujeitos sobre si mesmos pode, muitas vezes, ser de descrença acerca de suas próprias capacidades:

E tenho vontade de aprender andar sozinho no ônibus circular... mas é duro porque é difícil me ensinar, né? Não enxergo, acho que não adianta mesmo ensinar eu andar, né? (Aluno de instituição especializada, 17 anos, com diagnóstico de deficiência mental severa, associada à deficiência visual, decorrente de sífilis intra-útero).

Parte-se do princípio de que os alunos não serão capazes de aprender. Diante dessa crença, o professor não apresenta novos desafios. Não apresentando o novo conteúdo, os alunos não aprendem. Se o professor não tiver a percepção

de que a única possibilidade de se aprender um novo conhecimento é quando este é viabilizado ao aluno, este, certamente, não poderá transpor o limite imposto pelas crenças sociais que perpassam e se fortalecem na mente da sociedade. A partir do momento em que há a crença de que o não aprendizado deve-se a uma dificuldade do aluno, o professor parece desobrigar-se de buscar outros caminhos para que a relação ensino-aprendizagem aconteça de forma satisfatória. Conformar-se com a dificuldade do aluno ou com o seu não aprendizado, convencendo-se de que “é assim mesmo”. Diante disso, as limitações são aceitas e o trabalho pedagógico parece tornar-se ineficaz, pois não se buscam outros recursos. Daí decorre um outro problema, já abordado por Bueno (1997): nossa ineficiência pode colaborar com a disseminação da idéia de que a educação para essas pessoas parece ser desnecessária ou ineficaz.

Se aceitamos o preestabelecimento de limites de nossos alunos, passamos a admitir que a educação da criança só se realizará num processo de condicionamentos, em que não se exija raciocínio. É comum escutarmos afirmações como: “*ele vai poder aprender um ofício (...), desde que não seja uma coisa que exija raciocínio*” (Professora de Oficina Pedagógica).

Mas, de onde vêm essas concepções?

O professor e o conhecimento: questões de formação

Encontramos uma vasta literatura que legitima as práticas citadas até aqui. Podemos apresentar inúmeros exemplos:

“As crianças são ensinadas a seguir instruções e executar tarefas simples. Na área das aptidões sociais, as crianças são ensinadas a demonstrar consideração pelos outros (...) e obedecer” (Telford & Sawrey, 1984, p.383).

“São incapazes de aprender a participar socialmente.” (Possibilidade de desenvolvimento apresentada na “Classificação

Pedagógica de Deficiência Mental” para: “Deficientes Mentais Semi-dependentes e Dependentes” (SICA, 1991, p.111).

A relação entre o que se diz na escola e o que está nos livros muitas vezes é extremamente forte, como no exemplo abaixo:

“Acho que eles conseguem ingressar (no ensino regular), vai assim..., sei lá, talvez uma 4ª ou 5ª série, essas crianças nossas D.M.E., que eu falo...” (DME= Deficiente mental educável. Professor de Classe Especial).

“O grupo de retardados mentais leves é considerado educável. Se a instrução for apropriada e se for adequada a atmosfera da aprendizagem, pode-se esperar que estas pessoas adquiram aptidões acadêmicas que vão do nível da 2ª série ao da 5ª ou 6ª” (Telford & Sawrey, 1984, p.367).

De modo surpreendente, também podemos encontrar uma grande relação entre o que diz a literatura especializada e a fala da própria pessoa com deficiência:

“É difícil me ensinar” ... “acho que não adianta mesmo ensinar”. (Aluno de instituição especializada, 17 anos, com diagnóstico de deficiência mental severa, associada à deficiência visual, decorrente de sífilis intra-útero).

“Não aprende as aquisições acadêmicas funcionais.” (Sloan e Birch, 1955 *apud* Fonseca, 1987:46 - Quadro de “Níveis de comportamento adaptativo” proposto por Sloan e Birch (1955) relativo a pessoas com deficiência mental severa, na faixa etária de 6 a 21 anos (*Apud* FONSECA, 1987).

Diante do exposto até o momento, vamos construindo argumentos que apontam para o que tem sido, muitas vezes, o “papel” do professor na educação especial. Como podemos perceber, parece existir um circuito predeterminado entre o ingresso do aluno no processo educativo e sua saída da vida escolar. A criança quando não se encaixa nos padrões previstos pela estrutura

escolar é encaminhada aos serviços de educação especial. Nesses serviços, muitas vezes, espera-se pouco da criança e o fracasso passa a ser justificado pela sua patologia. Esse processo é bastante “lógico”, na medida em que a relação *desenvolvimento da criança/capacidade de aprendizagem* é entendida a partir de uma determinação “espontânea” e “natural”, preestabelecida e quase impossível de alteração por parte do trabalho do professor.

Na escola legitima-se o padrão esperado do processo de ensino-aprendizagem: o professor faz seu planejamento e os que conseguem, seguem-no. Para verificar esse aspecto, retomamos, ainda dois depoimentos. Um referente a um professor de classe especial e outro a um professor de uma instituição especializada:

Ele (o professor) faz o seu planinho e o aluno tem que acompanhar. Se ele não acompanhar... (Professor de classe especial).

Em outro caso, em uma instituição especializada:

O professor comenta com a pesquisadora que descobriu que um de seus alunos não só copia, mas também escreve espontaneamente as letras. Diante da descoberta, a pesquisadora comenta: - “Pode ser trabalhado...” e o professor responde irônico: “Com aulinha particular?”

Gostaria de deslocar o olhar para a questão da formação de professores. O dia-a-dia da escola sempre ocorre dentro de condições concretas para sua realização (condições de formação do professor, a literatura especializada que dá suporte a sua prática, estrutura e proposta escolar, condições de trabalho, número de alunos por sala, dentre tantas outras). Certamente, os professores, ao fazerem os comentários acima, estão se referindo às dificuldades para desenvolver um trabalho individualizado, devido à diversidade do desenvolvimento dos alunos. A crença na necessidade de homogeneidade em sala de aula para a eficiência do trabalho pedagógico é um preceito que veio se firmando na Pedagogia e, diante da diversidade, não sabemos como

trabalhar. Acreditamos que grande parte dos métodos e técnicas adotados “funciona” com crianças atentas, quietas, organizadas e com níveis de desenvolvimento próximos. O que fazer diante da diversidade?

Quando nos lembramos da especificidade da Educação Especial, cabe perguntar, especialmente em relação à educação de pessoas com deficiência mental: Quão específica (com propostas inovadoras e desafiadoras) tem sido a educação que oferecemos? Em conversa com professores de classes especiais ou com classes de alfabetização de instituições especializadas escutamos:

Pesquisadora – “Você já tinha prática de 1ª série?”

Profa. – “Já, vou fazer quinze anos de magistério...”

Pesquisadora – “E você acha muita diferença?”

Profa. – “Eu não acho que tem muita diferença em relação ao conteúdo. Tem em relação à aprendizagem deles, que é mais lenta.”

Preocupa-nos perceber que a especificidade do “especial” da educação especial tem sido atribuída unicamente à capacidade do aluno, que se presume ser menor (pelas concepções de desenvolvimento já vistas) e à lentidão do processo de ensino.

Ainda algumas palavras

Voltamos ao “papel” do professor proposto no início deste texto como mediador entre a criança e o saber historicamente acumulado e perguntamos: Nós, na educação especial ou não, quando estamos diante de alunos considerados deficientes, especialmente “deficientes mentais”, estamos *realmente* possibilitando o acesso desses alunos ao saber sistematizado?

Falar do “papel” do professor implica, por um lado abordar aspectos que estão além da relação ensino-aprendizagem, pois implica falar

da escola no contexto da sociedade contemporânea, com suas desigualdades e contradições. Por outro, implica não subestimar as relações cotidianas de sala de aula, as quais o professor tem responsabilidade específica. Responsabilidade esta de possibilitar a apreensão do saber sistematizado pelo seu aluno. Essa posição pode possibilitar a superação de possíveis características que sua herança biológica o marcou.

Acreditamos que mudanças dos processos educativos consolidam-se mediante a construção de novas percepções por quem produz a prática pedagógica. Para tanto, é necessário o acesso, pelo professor, ao conhecimento produzido historicamente pela humanidade, organizado e sistematizado. Esse acesso é fundamental, pois permite a destruição das ilusões causadas pela percepção imediata do mundo. No entanto, a produção científica deve ser conhecida como uma elaboração teórica viável a cada contexto e momento e jamais acabada. A partir de um enfoque crítico sobre a própria produção científica, o professor tem a possibilidade de perceber-se, também, como produtor de conhecimento. O professor, como protagonista de sua história, ao reconhecer-se como tal, pode traçar caminhos que possibilitem mudanças fundamentais em sua ação pedagógica.

Como apresentamos no início deste texto, o acesso ao conhecimento é fundamental ao ser humano. É fundamental ao ser humano – aluno e é também fundamental para o ser humano – professor.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

BOURDIEU, P. & PASSERON, J. C. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Ed, 1982.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001**. Institui as Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica.

- BUENO, G. A produção social da identidade do anormal. In FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez: USF, 1997.
- CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- DURKHEIM, E. **Educação e Sociologia**. Tradução Lourenço Filho. São Paulo: Melhoramentos, 1955.
- FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- GRAMSCI, A. **Concepção dialética da história**. 7. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- KASSAR, M. **Ciência e senso comum no cotidiano das Classes Especiais**. Campinas: Papyrus, 1995.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Horizontes, 1978.
- LURIA, A.R. **Curso de Psicologia Geral I**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- SICA, Clélia Mendonça. Educação do deficiente mental. In Assumpção Júnior, Francisco B. e Sprovieri, Maria Helena. (Orgs.) **Introdução ao estudo da deficiência mental**. São Paulo: Memnon, 1991.
- TELFORD, C.W. & SAWREY, J.M. **O indivíduo excepcional**. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
- VYGOTSKY, L.S. The genesis of higher mental functions. **The concept of activity in soviet psychology**. J.V. Wertsch ed. Sharpe, NY, 1981.