

EDUCAÇÃO ESPECIAL

INTRODUÇÃO

Ao analisar o processo histórico da educação no Brasil, sua constituição e desdobramentos nos deparamos com o entendimento da educação especial enquanto um apêndice do sistema geral de ensino. O sentido a ela atribuído tem sido o de assistência a crianças e jovens deficientes e não o de educação de alunos que têm necessidades educativas especiais.

As exigências educacionais historicamente vêm determinando esta compreensão, fundamentada no entendimento de que somente o saber especializado garante o atendimento ao portador de deficiência. Por suas características intrínsecas, pode-se dizer que é considerado diferente da espécie, portanto não pode aproveitar os processos correntes de escolarização e integração social, necessitando de formas especiais para realizar o que os normais fazem de forma "espontânea".

A educação especial, por sua vez, tem desenvolvido seu trabalho pedagógico praticamente centrado nas peculiaridades desta população, reduzindo sua ação de tal forma que o fundamental de sua prática transita entre a abordagem clínica e a assistencial.

Quando busca adotar uma proposta de ensino, com conteúdos sistematizados, utiliza-se de métodos, técnicas e materiais didáticos diferentes dos usuais, pautada numa abordagem tecnicista, reducionista que prioriza a forma em detrimento do sujeito. Fundamentada numa concepção a-histórica, esta abordagem desconsidera o saber acumulado, espera dos alunos comportamentos definidos via memorização de conteúdos homogeneizados e considera a sociedade ideal como somatório de indivíduos que sabem gerenciar, controlar, administrar e planejar.

A educação especial, hoje, em busca da superação de sua condição de apêndice, participa no processo de discussão e redimensionamento da presente proposta curricular. Isto demarca um momento histórico importante na caminhada para efetivamente possibilitar um sistema educacional mais abrangente e menos excludente.

CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DEFICIÊNCIA

Refletir a história, implica em desfazer-se do costumeiro entendimento relativizado de que todas as atitudes e formas de vida em sociedade são espontaneamente naturais, para compreendê-la enquanto produto de escolhas culturais que atendam às necessidades dos homens, num determinado contexto, numa determinada época, fundada no pressuposto de que o homem ao produzir sua vida, produz e satisfaz a cada dia novas necessidades.

No que diz respeito à escola, por exemplo, refletir sobre suas modificações não significa tomá-las como modificações metodológicas. Não foi "errado" usar palmatória, do mesmo modo que não é "certo" usar hoje a psicologia. São os homens que ao modificar o modo de produzir suas vidas, produzem novos métodos como expressão de suas próprias transformações. Estes novos métodos e novas atitudes não podem ser julgados "superiores" aos que os antecederam, porque não se está num julgamento, para saber qual deles é melhor. A preocupação nesta reflexão histórica não é encontrar coisas certas ou erradas, mas entender as questões e os homens que produzem estas questões em termos históricos.

Na Antiguidade clássica, a preocupação dos homens era descrever o movimento interno de cada coisa. A sociedade movia-se na busca daquilo que considerava perfeição: a arte, a ciência, a técnica da retórica. Portanto, a dedução, o silogismo, o raciocínio perfeito, argumentação sem erros e a forma de expressão sobre qualquer assunto eram fundamentais.

Embora este momento histórico não traga na literatura muitas referências quanto aos portadores de deficiência, é sabido que em Esparta crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas sub-humanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono. Portanto, pode-se dizer que não

existia nenhum processo de interação com tais indivíduos.

Na Idade Média, passa-se da valorização do discurso e da argumentação à valorização do conhecimento religioso. Neste período foram fundadas as primeiras universidades, onde só podiam ser ensinados assuntos da Igreja por teólogos e sacerdotes.

Com a difusão do Cristianismo na Europa, a base das relações é teológica. A dicotomia Deus-Diabo, céu-inferno movem as idéias e os valores deste período histórico. Os deficientes começam a escapar do abandono e da exposição, passando a ser acolhidos em conventos ou igrejas sob a ambivalência castigo x caridade. Merecem o asilo cujas paredes convenientemente isolam e escondem o incômodo ou inútil.

As estruturas sociais eram definidas por leis divinas, sob domínio da igreja Católica, em que qualquer idéia ou pessoa que pudesse atentar a esta estrutura teria de ser exterminada. A Inquisição religiosa bem cumpriu este papel, quando sacrificou como hereges ou endemoniados milhares de pessoas, entre elas loucos, adivinhos, alucinados e deficientes mentais.

Na Reforma Luterana, o tratamento dado aos imbecis, idiotas e loucos não se diferencia muito da Inquisição católica, eles permanecem com uma rigidez ética carregada de culpa, porém com responsabilidade pessoal. A explicação reside na visão pessimista do homem, entendido como uma "besta demoníaca", quando lhe vem a faltar a razão ou ajuda divina.

Na Idade Moderna, o homem passa a ser entendido como animal racional, que trabalha planejando e executando atividades para melhorar o mundo dos homens e atingir a igualdade através da produção em maior quantidade. A apologia era o método experimental. Valoriza-se a observação, a testagem, as hipóteses. Encaminham-se esforços para descobrir as leis da natureza relegando-se a plano secundário as discussões sobre as leis divinas.

Com o surgimento do método científico iniciam-se estudos em torno das tipologias e com elas a mentalidade classificatória na concepção das deficiências, decorrente do modelo médico, impregnadas de noções com forte caráter de patologia, doença, medicação, tratamento...

A fatalidade hereditária ou congênita assume o lugar da danação divina, para efeito de prognóstico. A ineducabilidade ou irrecuperabilidade do idiota é o novo estigma, que vem substituir o sentido expiatório e propiciatório que a deficiência recebera durante as negras décadas que antecederam a medicina, também supersticiosa. O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena. (PESSOTI, 1984, p. 68)

Na Idade Contemporânea, o problema crucial é o próprio homem na sociedade. Não é o método de pensar dedutivo, não é a associação entre fé e razão, não é trabalho, não é a técnica, mas sim o homem na sociedade o conteúdo central do questionamento deste período.

Com base nesta compreensão, as atitudes para com os portadores de deficiência se modificam nesta nova sociedade, na medida em que vão sendo oferecidas oportunidades educacionais e de integração social até chegar aos dias atuais, em que sua integração se efetiva ou está em vias de se concretizar.

Embora a fase clínico/assistencialista não possa ainda ser considerada como passado, o presente vê crescer e se fortalecer ideais da ética contemporânea: integração e direitos.

O homem passa a ser pensado através das relações que mantém com outros homens na sociedade.

Beneficiando-se (ou ajudando a promover?) de toda uma reavaliação dos direitos humanos e na esteira que inclui a mulher, a criança, o índio, o negro, o idoso... a pessoa com necessidades especiais pode começar a ser olhada e a olhar para si mesma, de forma menos manequêista: nem herói nem vítima, nem deus nem demônio, nem melhor nem pior, nem super-homem nem animal. Pessoa (AMARAL, 1994, p. 15)

A Integração: implicações históricas em suas múltiplas dimensões

-Papai, eu e R. vamos ficar noivos no mês que vem.

-Nunca! Só por cima do meu cadáver.

Aos gritos, andando pela sala, atropelando os móveis, o homem externaliza em gestos incoerentes o furor contido. Num esforço, sobrehumano, controla os movimentos e organiza as frases de forma que pareçam coerentes e racionais:

-Filho, pense bem. Você está sendo um ingênuo ao se amarrar ao primeiro rabo-de-saia que aparece. Uma aleijada!

-Mas pai...

-Nem mais, nem meio mas. Moças como R. devem ficar bem trancafiadas em instituições das quais não possam sair. Para que não venham para o nosso mundo roubar os nossos filhos. Casar com meu filho! Perfeito, inteligente, culto, formado...

Dramalhão mexicano? Novela de rádio? Folhetim barato? NÃO. Depoimento de carne e osso da depoente. Episódio que pode ser reescrito com personagens os mais variados, cenários diversos, nuances intermináveis.

Mas por que iniciar assim as reflexões sobre a integração da pessoa deficiente? Porque para falar de integração é preciso caracterizar também o seu contrário: a segregação.

No episódio acima, o pai, sem máscaras, sem disfarces ou eufemismos, posiciona-se claramente pela segregação. (AMARAL, 1994:39)

Na década de 80, importantes movimentos em favor dos direitos civis provocaram iniciativas em torno da integração da pessoa com necessidades especiais na sociedade.

Na prática, o rompimento com os modelos segregadores (ruptura esta não tão efetiva) resultou em iniciativas voltadas à integração no âmbito escolar.

O Estado de Santa Catarina confirma esta tendência, na medida em que as iniciativas integracionistas aqui desenvolvidas, já desde o início da Educação Especial, através da Fundação Catarinense de Educação Especial, tem priorizado ao longo de sua história o aprimoramento das ações voltadas à integração escolar.

Este movimento foi desencadeado de forma mais consistente a partir de 1987, com a reformulação do sistema estadual de ensino, que garantiu a efetivação da política de integração da pessoa com necessidades especiais, na rede comum de escolarização, a partir da deflagração da matrícula compulsória, estabelecida no plano para a campanha de matrícula escolar da Secretaria da Educação – 1987-1991.

Concomitante à campanha de matrícula, deu-se início à discussão e produção da Proposta Curricular do Estado, cujo princípio norteador, sustentado nos pressupostos da perspectiva histórico-cultural, propõe a socialização do conhecimento (científico, erudito e universal) porque fruto da produção do homem, implicando desta forma em sua universalização. E neste prisma a proposta assume que, ou se escolariza todos ou não se trabalha para a socialização do conhecimento, e quando se fala de todos, os portadores de necessidades especiais estão necessariamente incluídos.

O movimento de integração então desencadeado veio constituindo uma trajetória pontuada por vários movimentos, sustentados na prática cotidiana da escola por diferentes concepções de aprendizagem, e que revelam não haver exorcizado de todo o fantasma da estigmatização. Apesar de assimilado o princípio constitucional da "Educação para todos", a cultura escolar, através de suas práticas e conteúdos predominantemente estabelecidos, não abre espaços para a massa diversificada de alunos, com desigual capital de origem familiar e social, com desiguais expectativas e interesses que se enfrentam com conteúdos e ritos pedagógicos de transmissão de conhecimento homogeneizados.

A política de integração praticada neste período entendia que com a garantia do acesso e estruturação paralela de serviços de educação especial (salas de recursos, classes especiais e salas de apoio pedagógico) estaria assegurada a integração plena da pessoa com necessidades especiais. Integração esta analisada de um ponto de vista instrucional, cujo paradigma sustentava-se na avaliação, planejamento e intervenção centrada no aluno.

Uma das posições assumidas, originária da crença nas capacidades inatas, conduzia a uma leitura centrada na deficiência do sujeito, por se acreditar na impossibilidade de transformação por traços comportamentais e pela capacidade intelectual.

Camuflada sob o disfarce das aptidões, da prontidão e do coeficiente de inteligência, estas posições acabaram por produzir uma "suposta integração", dando lugar a uma exclusão velada: havia convicção de que as diferenças não seriam superáveis pela educação, gerando imobilismo e resignação.

A forma como os educadores se referem à "aptidão" das crianças é, potencialmente, uma forma insidiosa de discriminação. Assim, embora não mais apoiemos o uso dos testes de inteligência para determinar a aptidão e o potencial de aprendizagem das crianças, a linguagem do teste de inteligência ainda é utilizada em abundância. Isso pode, nos exemplos mais negativos, levar as crianças a serem, bastante arbitrariamente, identificadas como alguém a quem falta inteligência ou aptidão, com a consequência inevitável de que as expectativas para sua aprendizagem futura sejam baixas. (SOLITY 1991, p.15)

Uma outra posição atribuía exclusivamente aos fatores externos a origem da constituição da singularidade do ser humano, concebendo-o como produto da ação modeladora do meio ambiente. Nessa perspectiva, a "deficiência" do sujeito também é imutável, fundada na pressuposição de que se trata de um indivíduo passivo que tem seu comportamento moldado, manipulado, controlado e determinado pelas pressões do ambiente.

Assim sendo, a escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como co-participante no processo de uma efetiva inclusão deste indivíduo, por acreditar na sua incapacidade de modificar-se.

Este entendimento contribuiu no máximo para uma inserção espacial ou "integração física", na medida em que desconsidera as relações sociais que permeiam o processo de aprendizagem.

A partir da última década, o processo de integração, analisado sob um prisma dinâmico e multidimensional, fruto da reflexão teórico-prática e do aprofundamento da concepção histórico-cultural com ênfase nas contribuições de L.S. Vygotsky, conduzem a um redimensionamento da concepção de integração.

Vygotsky, fornece uma base de abordagem bastante relevante para a compreensão de que as deficiências corporais afetam antes de tudo as relações sociais destes indivíduos e não suas interações diretas com o ambiente físico.

Cabe destacar alguns temas que constituem o núcleo de sua teoria e contribuem significativamente para a produção de novos significados no processo de inclusão da pessoa com necessidades especiais:

- os processos psicológicos superiores têm sua origem em processos sociais e têm natureza social, numa visão de constituição mútua de fenômenos individuais e sociais;
- a concepção do processo de conhecimento implica relação entre sujeito e o objeto a ser conhecido, necessariamente mediada por outro sujeito;
- a criança cujo desenvolvimento se complicou por um defeito não é sensivelmente menos desenvolvida do que as normais, é uma criança com outro desenvolvimento.

Sob este prisma, é impossível pensar que o sucesso ou fracasso na aprendizagem do sujeito está unicamente vinculado a sua capacidade ou incapacidade individual inata. É na relação com o outro, numa atividade prática comum que este, por intermédio da linguagem, acaba por se constituir enquanto sujeito.

A idéia chave que se encontra na origem da teoria, postulando as relações entre as interações sociais e o desenvolvimento cognitivo, vem revolucionar o processo educativo dos portadores de deficiência, seja na escola especial ou regular.

No que se refere a esta última, a abordagem da aprendizagem escolar em termos de interação social traz à reflexão o redimensionamento do processo de ensino até então estruturado com base na comportamentalização do conhecimento, organização de turmas homogêneas, padronização da avaliação, fatores que, entre outros, conduzem à expulsão e marginalização contundente do diverso. Neste sentido, a dimensão interativa evidencia a heterogeneidade como fator imprescindível no contexto escolar, na medida em que a vivência, a troca e a ação entre parceiros de diferentes possibilidades, experiências e comportamentos, oportunizam não só o conhecimento do outro e produção de conhecimento com o outro como fundamentalmente a possibilidade de aprender a olhar de frente a diferença/deficiência; a conviver e

compartilhar com a dessemelhança, a desmontar moldes pré-estabelecidos, adquirindo assim um caráter estruturante na constituição dos sujeitos em suas múltiplas dimensões.

Na esteira desta concepção, cabe refletir sobre o papel das escolas especiais.

Sabe-se que em função das condições específicas de alguns alunos com maiores limitações, impostas pela deficiência, nem sempre é possível sua inclusão no espaço da escola regular, sendo necessária ainda uma educação em escola especial. Entretanto, este contexto "especial" vem exigindo dos educadores o estabelecimento de um quadro de referência que supere a intervenção ativista assistencial ou clínica.

As escolas especiais não podem ser apenas locais onde se atendam os alunos nas suas necessidades físicas. As escolas especiais precisam estar ocupadas com o desenvolvimento intelectual de seus alunos pois se assim não fosse, não poderiam ser consideradas escolas. (HENTZ, 1996, p. 3).

Mais recentemente, esta questão tem sido alvo de reflexão no seio da escola especial, em razão do acesso aos pressupostos da abordagem histórico-cultural, cujas contribuições, apontam que as funções psíquicas do indivíduo não podem ser desvinculadas da apropriação do legado cultural da humanidade.

... a apropriação cultural se dá, de forma ampla, no e pelo processo educativo e, de forma mais restrita, no e pelo ensino, por parte de adultos ou companheiros mais experientes, das conquistas das gerações precedentes. Desta maneira, o desenvolvimento cognitivo depende tanto do conteúdo a ser apropriado como das relações que se estabelecem ao longo do processo de educação e ensino. (DAVIS, 1989, p. 50)

Neste entendimento, não cabe pensar em escola especial senão aquela com um projeto político-pedagógico que possibilite o acesso ao conhecimento das diferentes áreas mediante a utilização de caminhos, recursos e estratégias alternativos que possibilitem o alargamento das capacidades cognitivas de seus alunos.

Importante enfatizar entretanto, que esta escola, ao promover a apropriação e produção de conhecimento, propicie interações sociais, uma vez que nada garante que elas se dêem espontaneamente, que assegurem aos alunos o direito de pensar, expressar seu pensamento, entabular negociações, criar argumentos a partir de discussões realizadas, buscar soluções comuns a partir de contribuições diversas. Tais interações são, pouco frequentes na educação em geral e, particularmente, na especial.

Desta maneira, é relevante observar as condições que garantam as interações sociais, o que atribui ao professor um papel fundamental, como um dos interlocutores mais experiente na tarefa de tornar as interações sociais um processo formativo e constitutivo de um novo saber.

Debates, questionamentos, ilustrações, explicações, justificativas, extrapolações, generalizações e inferências são presença obrigatória nas interações sociais que se quer nas escolas, contribuindo para que se alcance uma concepção de homem, mundo e sociedade mais flexível, menos ideológica e menos alienante. (DAVIS, 1989, p. 54).

Pressupostos Viabilizadores do Processo de Inclusão

Os pressupostos filosóficos e metodológicos da presente proposta, nos seus diferentes saberes, tais como: educação infantil, alfabetização, avaliação, educação e trabalho, tecnologia educacional, disciplinas do curso de magistério e todas as demais áreas do conhecimento constituir-se-ão nos mecanismos que darão sustentação a uma prática pedagógica inclusiva.

Profissionais da FCEE, entendendo que a educação especial não pode ser encarada no presente documento como um capítulo ou um currículo a parte, adotaram como procedimento discutir as questões relativas à educação de pessoas com necessidades especiais no contexto e espaço de produção dos documentos norteadores dos diversas áreas do conhecimento acima citadas.

As questões fundamentais que vêm permeando as discussões da escola num contexto mais amplo sobre sua função social e conseqüente prática pedagógica não estão dissociados das preocupações que perpassam as práticas cotidianas da escola especial em busca de desvendar suas reais finalidades.

De que forma a escola pode se organizar e estruturar sua prática pedagógica no sentido de viabilizar a apropriação do conhecimento?

Como superar mecanismos de avaliação baseados em requisitos prévios e classificatórios? Que relações de ensino-aprendizagem devem ser estabelecidas a fim de formar cidadãos atuantes no processo de transformação da sociedade? Qual a função do professor no espaço de sala de aula?

Estas interrogações, inquietações e dúvidas nos remetem aos posicionamentos assumidos e aprofundados na presente proposta no que diz respeito a concepções de currículo, avaliação, alfabetização, relações de ensino, aprendizagem, projeto político pedagógico, educação e trabalho dentre outros, que servirão de subsídios à construção da proposta pedagógica para a educação de pessoas com necessidades especiais.

Algumas destas idéias podem ser aqui delineadas na perspectiva de constituírem-se no eixo condutor do redimensionamento da prática pedagógica:

- O processo dialético de construção e reconstrução do conhecimento deve ser permanentemente produzido em conjunto por alunos e professores como tentativa de responder aos desafios de suas realidades e de lutar por uma sociedade mais igualitária.
- Enfatizar a produção de conhecimento no currículo demanda uma transformação substancial nas relações e na hierarquia da escola e da sala de aula; isto significa dizer que há necessidade de discussão coletiva e participação ampla de todos.
- A seleção e organização dos conteúdos que devem fazer parte deste currículo é tarefa de cada escola, entendendo-se o espaço da sala de aula como um lugar de confronto de diferentes saberes (saber do aluno, do livro e do professor). Não se trata de abandonar os conteúdos acadêmicos nem tampouco imortalizá-los, mas de definir novos critérios para articulá-los.

Basear o currículo nas disciplinas tradicionais não garante a formação de cidadãos ativos, participantes e responsáveis.(...) Trata-se de verificar crítica e cuidadosamente se há espaço para elas no currículo e, se concluímos que há, trata-se, então, de analisá-los, de desmistificar sua neutralidade, de entender suas origens, seus elementos ideológicos e de reorientá-los... (MOREIRA, s.d. p.83).

- A avaliação, enquanto constituidora e subsidiadora do processo ensino-aprendizagem, pode ser entendida como uma prática pedagógica que norteia a ação do educador, indicando-lhe caminhos e refletindo sua ação junto os alunos. Professores e alunos devem aprender com a avaliação, identificando de forma transparente os objetivos, o projeto educativo proposto, distinguindo claramente suas dificuldades, suas possibilidades.

A tentativa de superação das dificuldades do aluno é uma tarefa educativa que a avaliação pode realizar quando conduzida num movimento dialético. Isto não significa dizer que o processo de avaliação tenha um caráter menos rígido e menos efetivo. Significa que haja um real compromisso com a construção do conhecimento como processo de apropriação do trabalho realizado pelo professor e pelo aluno. Nesta perspectiva, a escola busca trabalhar na direção da heterogeneidade, possibilitando lugar e espaço para as diversidades.

A expectativa de todo ser humano é de se apropriar do conhecimento sistematizado que é ensinado no espaço escolar. A impossibilidade de acesso e apropriação deste conhecimento restringe a ação e identificação do sujeito no seu grupo social.

As pessoas com necessidades especiais, por terem impresso o estigma da incapacidade, têm vivido no decorrer da história a negação do acesso a este conhecimento. Isto implica numa dupla tarefa de rompimento: a primeira diz respeito a condição de deficiência como incapacidade e a segunda a condição de analfabeto. A escola pode contribuir significativamente para esta ruptura, se definir como proposta uma alfabetização que gere espaço para o dizer, o ouvir, o negociar, o discordar, o ajudar.

Para a pessoa com necessidades especiais, apropriar-se da linguagem escrita por exemplo, pode significar um importante salto no desenvolvimento, resultando em mais um instrumento de interação social.

Ao colocar o aluno diante da experiência interativa de produção e apropriação de diferentes linguagens, fazendo uso, praticando, conhecendo, questionando, a escola viabiliza o entendimento da base do desenvolvimento do pensamento abstrato.

Precisamente porque a criança com deficiência mental chega com dificuldades a dominar o pensamento abstrato, a escola deve desenvolver esta habilidade por todos os meios possíveis. A tarefa da escola em resumidas contas consiste não em adaptar-se ao defeito, senão em vencê-lo. (...) A tentativa de nossos programas, de proporcionar à criança com deficiência mental uma concepção científica de mundo, de descobrir diante dele as relações entre os fenômenos fundamentais da vida, as relações de uma ordem não concreta e de formar nele, durante a aprendizagem escolar, a atitude consciente diante da vida futura, é para a pedagogia uma experiência de importância histórica. (VYGOTSKY, 1989, p. 116).

BIBLIOGRAFIA

- AMARAL, Lígia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.
- BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial Brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.
- DANIELS, Harry (org.) **Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos**. 2.ed. Campinas: Papirus, 1995.
- DAVIS, Cláudia. Papel e valor das Interações Sociais em Sala de Aula. **Cadernos Pesquisa**, São Paulo (71):49-54, nov. 1989.
- FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Florianópolis, 1996 (mimeo).
- FERREIRA, Júlio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Piracicaba Ed. Unimep, 1989.
- FIGUEIRA, Fani Goldfarb. **Reflexões sobre a História**. Mato Grosso do Sul, 1995 (mimeo).
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre Manipulação da identidade deteriorada**. 4 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- HENTZ, Paulo **O espaço da Educação Especial na proposta curricular**. Florianópolis, 1996 (mimeo).
- KOZULIN, Alex. **La psicología de Vygotsky**. Madrid: Alianza Editorial, 1981.
- PADILHA, Anna Maria Lunardi. **O encaminhamento de crianças para a classe especial: possibilidades de histórias ao contrário**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1994 (Dissertação de Mestrado)
- PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental: da Superstição à Ciência**. São Paulo: Queiroz/EDUSP. 1984.
- REGO, Tereza Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico cultural da Educação**. 3ed. Petropolis: Vozes, 1995.
- SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e Desporto. **Proposta Curricular**. Florianópolis: SED, 1991.
- VYGOTSKY, Lev. S. **A Formação Social da Mente**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- VYGOTSKY, Lev. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Icone: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.
- VYGOTSKY, Lev. S. **Obras completas**. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1989.
- WERTSCH, J.V. **Vygotsky y la formacion social de la mente**. Barcelona: Pardos, 1988.

ELABORAÇÃO:

ÁGUIDA TERESINHA LUCIANO ALVES
ELISETE COSTA VIEIRA
ANAMAEVE ALVES SOARES
MARIA HELENA GARCIA
REGINA CÉLIA LINHARES HOSTINS

COLABORAÇÃO:

HENRIQUE RIOS
MARIA FRANCISCA GHIRON
NEUSA MARIA LEAL PIES
PROFISSIONAIS DA FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL