

# Avaliação da Escolarização de Crianças com Deficiência Física: Interação Sócio-Cultural na Escola

Maria Judith Sucupira da Costa Lins\*

## RESUMO

Este artigo não é especificamente um estudo sobre a questão da criança portadora de deficiências físicas, mas trata desta criança enquanto aluna de uma escola comum, apresentando as dificuldades de aprendizagem decorrentes. O objetivo é mostrar a importância da criança ser aceita pela escola como alguém diferente e por isso com uma velocidade de aprendizagem, diferente. Pretende-se que a escola respeite a criança em suas maneiras alternativas de realizar a aprendizagem. Através de uma argumentação baseada em autores variados que estudaram o desenvolvimento da criança, a psicologia cultura e as teorias de aprendizagem procuramos enfatizar a importância da permanência desta criança com deficiências físicas numa classe de alunos comuns. Insistimos na observação

*Maria Judith  
Sucupira da  
Costa Lins*  
*Doutora em  
Educação,  
Universidade Federal  
do Rio de Janeiro;  
Professora Adjunta,  
Faculdade de  
Educação, UFRJ.*

de outros fatores de desenvolvimento além dos pontos curriculares determinados para cada série, de modo que uma criança nestas condições possa prosseguir na seriação sem reprovações. A avaliação desta criança diferente necessariamente deverá ser diferente, sem o objetivo de medir seu desempenho a fim de que seja promovida ou não para a série seguinte. Faz-se também um destaque ao papel da família como peça fundamental para o desenvolvimento de crianças nesta situação, mas o assunto específico é a interação sócio-cultural na escola. Finalmente sugerimos a necessidade de uma melhor compreensão da escola no caso de crianças com deficiências físicas, de modo a melhor promover o desenvolvimento de outras potencialidades da criança.

(\*) Filiação Institucional: Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFRJ.

## 1. Introdução

O presente trabalho não pretende se constituir propriamente numa abordagem relativa à educação especial, como poderia ser pensado a partir da leitura do título. O objetivo destas reflexões sobre avaliação da escolarização de crianças com deficiência física se limita a um levantamento de algumas idéias sobre o desenvolvimento desta criança, e às possíveis implicações quanto à escolarização. Excluímos, portanto, o grupo de crianças com Síndrome de Down, lesões cerebrais ou até mesmo disfunção cerebral mínima ou qualquer outro tipo de denominação referente à deficiência mental. Consideramos objetivamente neste enfoque a situação de alguma criança identificada como capaz de uma estruturação mental normal, isto é, sem prejuízos de ordem cognitiva, tendo como obstáculo uma deficiência auditiva. Situamos nosso foco de observação para que não se tenha uma falsa idéia quanto aos limites destas reflexões. As estruturas psíquicas no caso de uma criança apenas com as restrições físicas, por maiores e mais absolutas que sejam, também são as de uma criança sem estes problemas, que se encontre em fase de organização de sua personalidade, com os traços peculiares à sua faixa etária.

Sobre este assunto muito vem sendo atualmente discutido, pois há na prática pedagógica em geral uma confusão a respeito, e não são poucas as situações escolares em que uma criança portadora de um problema de deficiência física é rotulada como igualmente portadora de um problema de deficiência mental. É preciso que professores, coordenadores e diretores consigam discernir claramente as duas situa-

ções para que não aconteçam ainda prejuízos maiores para alguém que não dispõe de algumas ferramentas essenciais, mas que luta por uma superação do problema.

Trata-se de um estudo sem nenhuma pretensão de conclusões taxativas, mas apenas com o objetivo de oferecer subsídios para uma discussão mais ampla, tendo em vista somente os benefícios que as crianças nesta situação poderão receber. Muitas são as obras onde o tema da educação especial vem sendo tratado, algumas trazem até comentários sobre a escolarização das crianças que necessitam desta educação especial, mas na prática pedagógica encontramos ainda muitas dificuldades por parte das escolas, como nos referimos. É preciso repetir esta observação e insistir para que deixe de acontecer esta confusão.

Sabemos que é difícil realmente para uma escola lidar com uma situação nova, pois a tradição nos mostra o isolamento destas crianças em instituições especializadas, onde a convivência é restrita a colegas com problemas semelhantes. A partir de estudos e pesquisas sobre a atividade e o desenvolvimento global destas crianças, a tendência hoje é procurar integrá-las aos grupos de alunos freqüentando escolas comuns, da rede pública ou privada. Algumas experiências vêm sendo efetuadas, em geral por escolas de uma forma isolada, e por isso muitas vezes se perde o importante relato do cotidiano das salas de aulas e de outras atividades extraclasse, por falta de uma documentação. Observamos na década de 70 as tentativas feitas pela Escola Chez l'Enfant, na Urca, Rio de Janeiro, que trabalhava com uma proposta montessoriana e ousou, para espanto geral, aceitar matrículas de crianças com de-

ficiências variadas em seus diferentes grupos. Como freqüentemente acontece com pesquisas em nossa realidade, perde-se material de grande valor que muito poderia ter contribuído para outras práticas pedagógicas por falta de um incentivo ao hábito de um sistema de protocolos, de análises e de divulgação de resultados.

Feita esta introdução, onde buscamos situar os limites desta análise, podemos observar as linhas mestras da questão para que se ofereça um quadro onde a discussão aconteça. Em primeiro lugar, lembraríamos a escola como uma idéia que surge em resposta a necessidades, variadas segundo as diferentes culturas, épocas e indivíduos. Numa sociedade complexa e constantemente em rápidas mudanças como a nossa, a família dificilmente conseguiria sozinha, sem uma ajuda, levar adiante o processo de educação de suas crianças. Aliás alguém pode mesmo contestar a afirmativa como sendo uma exigência apenas atual quando observa que a instituição escola surge em eras bem remotas, em civilizações com as características bem diversas das atuais. Apenas ressaltamos que talvez fosse possível em outros tempos se pretender uma educação sem o concurso da escola, o que hoje realmente não acreditamos ser viável nem desejável.

## **2. A escola para a criança**

A educação institucionalizada é uma atividade sócio-cultural que deve existir hoje a serviço da criança, do jovem ou da comunidade num sentido mais amplo, embora nem sempre tenha sido este o seu objetivo fundamental. Caracteriza-se por uma sistematização intencional, onde a educa-

ção é planejada e orientada por um grupo de pessoas devidamente capacitadas para tal tarefa. Todavia nem sempre foi a escola pensada assim, pelo contrário, outra era a concepção que as sociedades tinham para esta instituição. Por isso muitas vezes encontramos afirmativas superficiais se referindo à criação da escola em tempos bem próximos a nós, o que não coincide com a realidade. É preciso que as diferentes e progressivas concepções de escola sejam entendidas. Certamente cada uma delas vai marcar de uma maneira específica todas as iniciativas, mas de modo algum isto pode levar alguém a afirmar que a escola é uma criação recente, um produto de tal ou qual sistema político ou econômico de nossos dias, como alguns autores querem fazer pensar.

Rapidamente podemos situar o problema lembrando que inicialmente aparece a escola, tal como nos ensina a história da educação, com outras finalidades, ligadas fortemente à manutenção de aquisições culturais e valores religiosos. Entre outros exemplos, poderíamos, apenas a título de breve ilustração, lembrar a escola dos escribas na civilização egípcia, existindo como instrumento de conservação e transmissão da cultura. A criança, ou o jovem, qualquer que fosse a idade, não era considerada em si mesma, sendo apenas vista como um membro do grupo social que deveria receber os produtos da cultura, as informações, de modo a assegurar a permanência da cultura. Não se discutia a questão de uma ou outra forma de desenvolvimento pessoal daquele ser humano, que era visto apenas como alguém integrante da sociedade que perpetuaria a história e o pensamento de um povo, suas conquistas e realizações.

Somente com o advento da civilização helênica e o surgimento da filosofia grega buscando indagar sobre o ser humano e conhecê-lo em suas origens e finalidades é que o educando passou a ser o centro da atividade pedagógica. É assim que a escola passa a considerar como centro de suas atividades o ser humano em si mesmo, o que é uma decorrência natural do pensamento grego, quando o questionamento sobre o ser humano o coloca em posição de relevo, deslocando a questão da tradição e de sua pura manutenção e transmissão para um segundo plano.

Estas são apenas duas referências para que se tenha uma imagem da escola em duas posições diferentes, mas não pretendemos aqui discorrer sobre a história da educação. Através de todos os séculos a instituição escolar vem sendo transformada, acompanhando ou gerando as modificações nas sociedades, numa intrincada interdependência que vem sendo objeto de análise de sociólogos, antropólogos e outros estudiosos. Cada vez maior é o debate com relação ao papel da escola e a vitalidade existente nestas discussões é altamente benéfica para a saúde e a permanência desta instituição.

Procuraremos de forma direta nos situar no momento presente, lançando um olhar sobre a escola que temos e sonhando com a escola que desejamos e de que precisamos, sempre numa perspectiva de transformação, jamais de estagnação. A pedagogia não pode viver de saudosismos ou do simplismo de uma afirmação de que se deve agir de tal modo porque sempre se agiu assim. Muitas vezes os estudiosos do assunto se interessam pelo passado, anali-

sam quadros estatísticos e resultados de pesquisas, numa busca de uma compreensão da escola como ela foi. Na verdade isto tem a sua importância, porém o que poderá melhor dar frutos é a visão projetiva, o estudo que busca antecipar como será a escola a partir de pontos estabelecidos do que se deseja e se precisa. Vivemos hoje, numa sociedade pós-industrial e também conhecida como pós-moderna, uma multiplicidade de situações que de modo algum poderiam ser aprisionadas em um único modelo de escola para toda e qualquer criança. A sociedade como um todo não pode se conformar a modelos de escola que não mais respondem às suas inquietações, aos seus problemas e às suas conjunturas. Não é de agora que as mais diversas tentativas aparecem, e muitos são os experimentos existentes, dentre os quais salientamos os mais consagrados, tais como a Escola Waldorf de Rudolf Stein, a Escola Montessoriana de Maria Montessori, a Escola da Experiência de Dewey, ou até mesmo a não-escola, preconizada por Ivan Illich, o que não é o caso a ser analisado aqui.

Quando uma família procura uma escola para seus filhos está em busca de uma complementação de uma tarefa iniciada muito tempo antes desta decisão. A família toma consciência de que sozinha não poderá oferecer ao seu filho todas as possibilidades de educação que uma instituição devidamente organizada para este fim procura fazer. O processo de educação da criança tem origem antes mesmo desta vir ao mundo, acreditando-se hoje que pode ser instalado no imaginário de seu pai e de sua mãe muito antes que estes venham a ter seus papéis paterno e materno concreti-

zados. Por isso a escola precisa realmente se caracterizar como uma extensão da família. A busca de uma congruência de valores e aspirações, de práticas e atitudes, faz com que uma família tenha escolhido esta e não outra escola. Por isso a escola não pode se constituir num feudo onde altas muralhas impedem o acesso da família à discussão sobre questões que são de seu maior interesse, pois são questões sobre o seu filho. Sabemos, no entanto, que a escolha nem sempre é possível acontecer. Falamos de escolha, mas isto infelizmente não é o geral. Estamos aqui trabalhando somente com este universo, desconsiderando no momento o grande contingente de famílias que, impedidas por vários fatores, como impossibilidade econômica, distância geográfica, e outros, não podem escolher a escola para seus filhos tal como desejariam.

Na prática, a integração plena escola/família não é muito fácil, pois a diversidade de famílias é cada vez maior numa sociedade plural e aberta como esta que beira o terceiro milênio. É impossível, para uma família, encontrar uma escola feita à sua semelhança, conforme suas preferências e que a atenda plenamente. Muitas famílias diferentes escolheram a mesma escola e ali se encontram reunidas num projeto comum e democrático, onde direitos e deveres têm que ser reconhecidos. Por sua vez, a escola tem uma autonomia indispensável e necessária ao seu bom funcionamento. Ela não pode ficar à mercê de posicionamentos de grupos, mesmo que de alguma forma se apresentem como majoritários. Há que haver uma linha mestra de ação que deve ser do conhecimento de todas as famílias que procuraram aquela

escola. Como esta ação não é rígida, uma parceria entre família e escola se impõe e é através desta que muitas soluções poderão ser desenhadas. Em alguns casos já se experimenta a co-gestão com bons resultados para o desenvolvimento da criança e a vivência harmônica do binômio escola-família. A escola não pode ser entendida como um elemento dentro de um tempo de vida da criança tradicionalmente conhecida como de "preparação", a escola já é vida, já é cultura. Por isso há muito mais coisas de grande importância na escola do que geralmente se considera quando se elabora um currículo. A idéia de "currículo oculto", ou seja, do conjunto de capacidades, conhecimentos e informações que a criança domina independente da escolarização, já é antiga, no entanto estamos nos referindo às novas propostas da antropologia cultural, que preconiza uma escola onde a cultura acontece e a criança tem papel essencial nestes acontecimentos. É neste sentido que, por exemplo, *Bruner (1996)* se refere hoje à cultura da educação. A importância da escola, apesar de vez por outra contestada por grupos nem sempre bem informados, é destacada, ressaltando-se os limites desta instituição. Nesta cultura da educação o ser humano se desenvolve continuamente num processo que ultrapassa os muros escolares e que precisa ser alimentado por outras fontes. Neste intercâmbio a escola muito se enriquece com as colaborações oriundas principalmente dos modernos meios de comunicação, mas não se dilui no meio deles nem se confunde com eles.

Dentro de uma cultura, qualquer que seja a época observada, a escola precisa se apresentar com uma formalização míni-

ma que permita o seu funcionamento e a sua identificação. Por isso se procura estudar como se pode oferecer a educação numa cultura, através da escola, da melhor maneira para toda a sociedade e se debate sobre como viabilizar esta melhor maneira, chegando-se a princípios e diretrizes gerais. É então que se chega a uma lei que procura oferecer normas para o funcionamento da educação através de sua modalidade sistematizada. Para que se tenha uma melhor organização do sistema escolar, as sociedades elaboram uma legislação com o intuito de apontar caminhos indicando as diretrizes básicas, fundamentais para uma orientação mais clara. Neste sentido é que as leis de Educação atualmente são entendidas, tornando-se cada vez mais flexíveis e descentralizadoras, passando muito do antigo poder central para as diferentes comunidades.

### 3. A escola para uma educação especial

Com alguma abrangência, os elementos da escolarização são abordados, alguns mais diretamente, outros apenas como rápida indicação. Quando nos propomos a pensar sobre a escolarização de uma criança com uma deficiência específica, ou seja, a escolarização de uma criança necessitando de uma Educação Especial, encontramos também na legislação algumas diretrizes. Deve-se no entanto estar bem ciente de que se trata de uma educação incluída num conceito mais amplo, o próprio conceito de Educação, idéia central que necessariamente deverá ser levada em conta em primeiro lugar. Uma Educação

Especial de modo algum poderá entrar em contradição com princípios e valores dispostos nos enunciados referentes á Educação em seu sentido geral. Tocamos neste aspecto apenas ligeiramente, porque, tal como já expusemos na introdução, este não é o objetivo real destas reflexões.

A nova lei de Educação brasileira, LDB 9394/96, dispõe, entre outros tópicos que também são importantes, sobre a Educação Especial. Não se trata no entanto aqui de uma apresentação ou análise destas determinações, mas sim de se estudar a questão do ponto de vista da criança. Como apresento freqüentemente em diversas oportunidades, trata-se de se trabalhar numa perspectiva de uma Pedagogia do Respeito. Em primeiro lugar, enfatizamos que, sendo á Educação Especial parte de uma esfera mais ampla, deve respeitar as finalidades referentes à Educação em seu todo, expostas no Art. 2º do Título II, onde se lê: "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho." A idéia central se encontra na expressão "desenvolvimento do educando" e é a partir daí que situaremos nosso enfoque.

### 4. O desenvolvimento da criança

Desenvolvimento se refere a transformações estruturais e não se confunde de forma alguma com o crescimento, biológico ou psicológico, ou ainda com aquisição e acumulação de informações. Muitos são os estudos sobre o Desenvolvimento Infantil, destacando-se os realizados por

Freud, Piaget, Wallon e Vygotsky. Cada um a sua maneira, e muitas vezes com alguns pontos práticos e teóricos, se não de todo coincidentes, pelo menos convergentes, procurou entender o processo de desenvolvimento de uma criança, processo este que permite a passagem de estágios menos acabados para estágios cada vez mais acabados. O desenvolvimento da criança não está ainda completamente explicado, e as diferentes construções teóricas servem apenas como um apoio, jamais como uma imposição dogmática. Por isso um conhecimento, ainda que não haja um domínio maior, das concepções mais importantes se faz necessário para que o educador possa realizar melhor o seu trabalho com a criança. (Baldwin, 1967)

A formação da personalidade de cada um de nós é um lento processo de construção onde fatores internos se mesclam ao meio ambiente. A importância dos relacionamentos afetivos vem sendo cada vez mais enfatizada neste contínuo interagir do ser humano com tudo que está a sua volta. Não podemos nos esquecer dos fatores afetivos (sentimentos e emoções) quando observamos uma criança na escola. Pelo fato de existir uma previsão de aprendizagens cognitivas determinadas e precisas, não pode a escola esquecer que antes de tudo a criança está em processo de formação de sua personalidade, única e intransferível. Julgar a criança apenas por suas aquisições específicas, pelas informações recebidas e acumuladas, é esquecer do essencial, ou seja, da pessoa. As fases de desenvolvimento da personalidade formam uma seqüência onde cada acontecimento é relevante, e nada pode ser deixado para trás

ou ficar mal resolvido. É sobre o desenvolvimento afetivo que se assentarão tanto o desenvolvimento cognitivo como o social. A base de uma pessoa bem formada é a constatação de que é bem aceita, querida, amada pelos que a cercam. O sentimento de segurança, fundamental desde o nascimento, será fortalecido pelas sucessivas vitórias em cada um dos momentos de desequilíbrio que a vida oferece. A difícil medida entre a frustração e a realização dos desejos de uma criança é uma das preocupações que a escola tem que ter, muito mais do que em relação a programas de ensino (Erikson, 1976)

## 5. Avaliando o desenvolvimento da criança

Um dos elementos de maior discussão, em se tratando de teorias do desenvolvimento, é a possibilidade de se avaliar uma criança a fim de que seja identificado o estágio, ou momento, ou etapa, ou fase, ou como se queira denominar, em que a criança se encontra. Para isto modelos de avaliação têm sido experimentados, cada um procurando melhor adequação à teoria em questão, mas sempre terminam por uma imprecisão que não nos permite uma resposta conclusiva e absoluta sobre qual é o instante de desenvolvimento daquela criança. Não se trata de uma fotografia que venha a nos mostrar um rosto de uma criança quando ela tem uma determinada idade, nem de um perfil que apresente listas de características irretocáveis. Consideramos que avaliar o desenvolvimento de uma criança é procurar conhecê-la o melhor possível, através de observações, análise de re-

soluções de estratégias propostas para que ela se manifeste, e, por meio de aproximações sucessivas, se chegar a uma concepção ou idéia que é sempre passível de uma mudança.

Assim é que ao se pretender avaliar uma criança no que diz respeito ao ano escolar que ela deve cursar não se pode ficar restrito às implicações de um currículo ou de uma programação, qualquer que seja esta. A matrícula da criança não pode ficar de modo algum condicionada a elementos exteriores cuja importância poderia parecer maior do que é na realidade. Se uma criança em qualquer das quatro primeiras séries do ensino fundamental, por exemplo, não tiver vencido o programa previsto em todos os seus itens, isto não deve constituir motivo que a impeça de prosseguir, pois haverá muito tempo nas séries seguintes para que ela alcance estes itens. A maturação de uma criança é algo muito especial e não pode ser medida conforme itens de programas ou elementos curriculares. Cada um tem o seu tempo. Há um tempo para cada coisa.

Para situar uma criança na seriação escolar, muitos e variados são os tópicos que devem estar sob avaliação, ampliando assim este campo de avaliação muito além das matérias de estudo, disciplinas ou áreas de conhecimento. Currículo escolar, planejamento de atividades, metodologia didática são certamente elementos de grande importância na vivência de professores, alunos, pais, coordenadores e demais pessoas ligadas a este processo, não são no entanto instrumentos de tortura para uma criança. Não devem se transformar em paradigmas fixos aos quais todas as

crianças teriam que se adaptar, pois se tornariam irreais e perderiam a sua função. Servem de indicações para que o caminho não seja perdido, mas jamais podem tomar a primazia da observação pessoal do educador quanto ao desenvolvimento individual de cada criança sob a sua responsabilidade.

É extremamente difícil avaliar e verificar precisamente se alguém aprendeu alguma coisa, como todo professor sabe, e mais ainda quando para a aprendizagem são exigidas habilidades cognitivas de ordem superior, tal como o caso da leitura e da escrita. Igualmente não é fácil dizer que alguém não aprendeu alguma coisa nesta mesma área, por ser algo extremamente complexo. Toda aprendizagem produz uma alteração num estado anterior apresentado pelo indivíduo, no entanto, sabe-se que: "O insucesso em demonstrar uma alteração (aprendizagem) não prova a não ocorrência de alteração." (Ross, 1979, p.20) A aprendizagem não pode ser medida numa relação direta e simples com uma possível manifestação exterior, pois muitas são as formas particulares e personalizadas que o sujeito possui de realizar as suas aprendizagens.

Sabe-se que o ser humano é único, irrepetível, dotado de características próprias e potencialidades que serão desdobradas em realidade na interação com o meio sócio-cultural. Os alunos nos quais se identifica objetiva e cientificamente uma deficiência, seja esta da ordem que for, merecem igualmente respeito no que se refere ao seu desenvolvimento particular. Possi-



velmente algumas tarefas não serão plenamente vencidas no que se costuma denominar o tempo médio de um aluno. Isto não pode servir de motivo para um congelamento do processo de desenvolvimento deste aluno. Outras características desta criança estão evoluindo, estão procurando um espaço apropriado para uma manifestação.

A questão se torna mais simples e até com soluções mais prática na medida em que nós, educadores, nos lembramos de algo bem elementar: uma deficiência específica não significa uma incapacidade geral. Muitos aspectos afetivos, cognitivos e sociais precisam ser descobertos, e podem ser efetivamente trabalhados, pela família e pela escola, no sentido de um melhor atendimento a todas as crianças. Muitas vezes importantes facetas da personalidade não são desenvolvidas porque pais e escola estão insistindo em outras menos prováveis, impedindo com isto que as potencialidades existentes venham a se manifestar. Neste sentido é que surge o papel fundamental da avaliação psicopedagógica, hoje cada vez mais pesquisado. Sabemos que as crianças portadoras de distúrbios de aprendizagem, ou de aparente incapacidade de aprendizagem, como frequentemente são rotuladas, são passíveis de aprendizagem quando métodos adequados de ensino são empregados. Mesmo crianças que não apresentam dificuldades específicas, lesões ou deficiências identificadas podem não realizar a aprendizagem apenas porque a proposta de ensino oferecida não é exatamente aquela adequada às suas peculiaridades.

Avaliar, no sentido geral, uma criança não é medir a quantidade e/ou a qualidade de suas aquisições, embora infelizmente isto ainda seja amplamente realizado em muitas escolas. Avaliar uma criança é procurar conhecê-la em seu processo de desenvolvimento contínuo, suas construções fundamentais, principalmente no que diz respeito às estruturas afetivas, cognitivas e sociais. É descobrir como ela está realizando as aprendizagens propostas, quais são seus interesses, capacidades, dificuldades, talentos, preferências, motivações e rejeições. (Galloway, 1981) É procurar entender quais são os seus progressos sem que haja uma comparação com modelos absolutos. Por isso, avaliar uma criança não é colocá-la em confronto com os colegas, criando uma competitividade prejudicial, mas sim procurar penetrar em seu mundo particular para melhor ajudá-la. Daí a avaliação educativa ser um processo que visa favorecer o desenvolvimento da criança, tomando cada vez mais o lugar da avaliação julgadora, pronta a uma condenação. Um veredito caindo sobre o aluno, impedindo-o de uma matrícula na série seguinte à cursada, ou um rótulo negativo não são elementos educativos.

## 6. Experiências, propostas e idéias para uma melhor escolarização

Estudos feitos por *Howard Gardner* (1993) mostram a inteligência não como algo linear e único, mas em uma multiplicidade que se manifesta nos seguintes campos: pensamento lógico, musical, espacial,

corporal, lingüístico, intrapessoal e interpessoal. Temos então sete formas de inteligência em vez de apenas uma capacidade unificada. Esta é uma perspectiva de um pesquisador, não significa também que tenha de ser aceita inteiramente, mas que nos oferece uma flexibilidade de ordem prática pedagógica muito interessante. Os alunos seriam entendidos pelos professores em suas peculiaridades, respeitados em seus talentos e não molestados com rótulos de incapacidades quando não estão brilhantes em outras áreas. Segundo os estudos da inteligência múltipla, algumas pessoas irão apresentar desenvolvimento maior numa das sete possibilidades do que em outras. Para cada uma das conhecidas sete inteligências uma série de estratégias poderiam ser então propostas, de tal modo que a criança procurasse por seus próprios meios como se organizar diante de situações apropriadas. Para o enfoque presente, é valioso o modelo das sete inteligências por nos permitir enfatizar algumas áreas quando a deficiência em outras é identificada. Por exemplo, no caso de crianças portadoras de problemas auditivos, as inteligências do tipo espacial e a corporal precisam ser mais valorizadas.

Em nossa prática não encontramos nas escolas esta preocupação em diversificar os estudos conforme as inteligências mais acentuadamente presentes nos estudantes. Os programas escolares são organizados num desconhecimento desta diversidade, preconizando uma aprendizagem única para todos os alunos, sem respeito ao ritmo próprio ou às capacidades individuais. Mesmo que alguém não considere as inteligências tais como apresentadas por

Gardner, de modo algum poderá desconhecer estudos anteriores que já mostram as tendências diversificadas de cada ser humano através de suas aptidões e talentos, o que a psicologia clássica fartamente mostra. Não é de agora que se sabe das variadas modalidades e velocidades da inteligência. É preciso ressaltar que a inteligência encontra diferentes maneiras de se manifestar e "além disso, é verdade que uma criança qualquer pode começar vagarosamente e mais tarde melhorar seu ritmo." (Stagner, 1952)

Algumas experiências concretas vêm sendo realizadas em diversas partes do mundo com o objetivo de fornecer à criança um melhor atendimento escolar, que de fato lhe dê as condições de um pleno desenvolvimento. O ponto central em muitas delas se encontra na avaliação. Mudanças cruciais nos métodos de avaliação vêm acontecendo, tais como: valorização das capacidades pessoais em detrimento da verificação de desempenhos. Durante muitos anos a enorme, e quase absoluta preocupação com o desempenho, ou seja, a manifestação da aprendizagem e não a aprendizagem propriamente dita fez da aparência do desenvolvimento o ponto mais importante. Na realidade o desempenho tem seu papel, mas quando se refere a um desenvolvimento e a um processo de forma total. Facilmente se pode conseguir de alunos, como também Skinner conseguiu com ratos e pombos, desempenhos inteiramente desvinculados do pensamento, da emoção, do desejo, das capacidades próprias e dos talentos específicos. São formas de comportamento calcadas em condicionamentos operantes, onde o sujeito apenas reage a

reforços devidamente programados por instrutores e passam a apresentar desempenhos cuja aparência irá simular aprendizagens. (Holland & Skinner, 1961) A importância do reforço tem sido supervalorizada e por isso o desenvolvimento real, interior e peculiar de cada estudante é desprezado. A escola busca somente resultados, a eficiência de seus ensinamentos e por isso encontra na prática do condicionamento operante um de seus melhores sustentáculos. A progressiva, embora ainda muito lenta, descentralização do enfoque escolar no desempenho no entanto parece que não tem sido entendida por todos os professores, que insistem numa identificação de comportamentos previamente estipulados como os necessários e perdem a visão global do sujeito.

Dentre as experiências pedagógicas visando um melhor atendimento ao aluno, uma prática nova que vem ganhando adeptos é a promoção garantida à série seguinte no processo de escolarização sem o risco de uma repetência. Algumas pessoas estão atualmente usando a expressão "aprovação automática", mas esta não explica o processo, pois traz uma idéia errônea. Fala-se também em "extinção da reprovação", de maneira pura e simples sem uma explicação do que está realmente acontecendo por trás desta promoção. Se bem que na prática o resultado seja o mesmo para estas três expressões, o significado pedagógico de cada uma delas é bem diferente. Fundamentada num tipo de filosofia da educação onde o valor da pessoa é o centro do processo, instalou-se a experiência da promoção garantida ao aluno durante todo o ensino fundamental na Laborschule, Bielefeld, Alemanha (Lins, 1995). A criança

deverá deste modo cursar os 10 anos de escolarização do que seria o equivalente ao primeiro grau da escola brasileira, de uma forma continuada, sem quebra da seqüência. Para que isto possa funcionar perfeitamente, como vem acontecendo segundo as pesquisas e relatórios publicados, existe um atendimento personalizado a cada aluno em particular, além, evidentemente, das aulas em grupos, divididos por séries. Quando a proposta de uma promoção à série seguinte assegurada ao aluno foi debatida, não se pensava de modo algum numa supressão da avaliação. Os processos de avaliação não foram abolidos, apenas suas finalidades foram radicalmente modificadas, pois visam o pleno desenvolvimento pessoal e social do educando e não apenas uma etiquetagem que o impeça de prosseguir na seriação ou o habilite para tal. Esta experiência concreta e, pode-se dizer, bem sucedida não acontece num modelo de escola não-seriada, como em alguns casos se vem praticando. Além disso, procedimentos complementares, maior participação da família no processo como um todo e outras idéias vêm acontecendo nesta escola, verificada pessoalmente por nós em duas ocasiões (1985 e 1992). Esta escola foi criada em 1974, depois de cinco anos de profundos estudos de planejamento, num centro de pesquisas da Universidade Bielefeld. Hoje esta experiência vem se expandindo e já se multiplicou em um grande número de inovações aplicadas, com as devidas adaptações, em outras escolas deste país e em diversos outros, como na Guatemala, cuja experiência foi diretamente supervisionada pelo grupo inicial do Prof. Hartmut von Hentig quando de sua instalação.

Dentre as linhas selecionadas para análise nesta reflexão, salientamos ainda o conhecido estudo de *Rosenthal & Jacobson (1968)*, sobre o papel da expectativa no desenvolvimento da criança. O trabalho dos citados autores, conhecido como o "Efeito Pigmalião", mostrou a enorme importância da expectativa do professor sobre a atuação da criança. A motivação e, por consequência, toda a atividade escolar da criança sofre grande influência da percepção que ela tem do que os professores esperam dela. Observa-se em geral uma baixa expectativa em relação às capacidades das crianças, não só nas escolas como também nas famílias, gerando nelas um desenvolvimento menor do que seria possível. Pelo contrário, uma criança que é estimulada pela consciência de que se espera dela alguma coisa além do medíocre e simples cumprimento das obrigações irá se desenvolver muito mais. Além disso é preciso que se leve também em conta a auto-estima, ou seja, o apreço dado por cada criança a si mesma. Só a partir de uma boa auto-estima é que a criança poderá realizar uma interação frutuosa com o outro. Muitas vezes as crianças são desestimuladas por ambientes medíocres, onde sua criatividade não pode ser exercitada, pois têm que seguir padrões determinados de forma exterior e independente do seu ser. A expectativa do outro em relação à criança, uma vez percebida por esta, vai se tornar um desafio capaz de impulsionar seu desenvolvimento. É neste sentido que falamos em motivação, ou seja, o motor que fará o processo de aprendizagem acontecer.

Quando se faz uma reflexão sobre aprendizagem é indispensável lembrar a

proposta de Dewey (1978) e sua filosofia da ação. Um dos inspiradores do movimento de Escola Nova, este educador apresenta propostas práticas de uma escola coerente com o cotidiano da sociedade onde a criança vive. São situações onde a aprendizagem é ampliada e levada a todos os setores da vida buscando interligar a instituição escola com a realidade própria da criança. Experiência e vida se entrelaçam e não se nota mais o limite de cada um. Esta união é a própria aprendizagem. Uma aprendizagem que não admite compartimentalizações e que proporciona uma autêntica vida da sociedade na escola. É neste sentido que a experiência será frutuosa na medida em que gere novas experiências, e este será o conceito de aprendizagem que irá nortear um desenvolvimento mais amplo. Algumas críticas relativas ao pragmatismo deweyano vêm sendo feitas, mas não impedem que se observe e se compreenda o valor por ele dado à experiência da criança na vivência escolar. A escola por meio de suas propostas foi revitalizada e desafiada a um trabalho mais coerente com a vida sócio-cultural onde está inserida.

Fala-se muito hoje em fracasso escolar, estuda-se de modo geral este problema com um olhar sobre a criança, e o que acontece na escola fica esquecido. O fracasso escolar é associado às questões de saúde da criança e o problema fica assim transferido da escola para um outro âmbito, a área médica, deixando a escola de se responsabilizar pela questão e, portanto, de procurar soluções. Isto vem ocorrendo no que diz respeito a crianças com deficiências físicas, mentais ou até mesmo com as que apre-

sentam hiperatividade. As dificuldades da criança devem ser observadas em conjunto, nas suas causas sociais, psicológicas e pedagógicas e não apenas naquelas referentes aos aspectos das doenças ou deficiências, sejam físicas ou mentais. (*Sucupira, 1985*) A criança de modo algum fracassa quando a escola é feita e organizada em função dela, pois, como se sabe, a criança não erra de forma absoluta, ela pensa diferente, ela usa referenciais de outra natureza. Por isso precisamos mudar radicalmente nossa visão de escola e criar uma perspectiva nova que seja mais favorável ao desenvolvimento particular e pessoal de cada uma das crianças. As pressões sociais interferem na maioria das vezes nas escolas de maneira desastrosa, criando modelos e expectativas artificiais que terminam por prejudicar a individualidade das crianças. Por isso é preciso que se tenha sempre em vista a situação particular da criança, considerando-se o seu desenvolvimento próprio e não os parâmetros previamente estabelecidos como algo absoluto. Conhecer os procedimentos próprios das fases de desenvolvimento da criança e aliar estas informações às análises das questões sociais e culturais em muito ajudará para que a escola seja organizada de modo adequado ao sucesso desta criança.

A Psicologia Educacional tem se dedicado cada vez mais a estudar o desenvolvimento de crianças com deficiências físicas ou mentais numa perspectiva de integração com o mundo sócio-cultural que as envolve, tanto na escola como na família ou em outros ambientes em geral. Não é recente o trabalho de Vygotsky nesta área, embora só agora tenha sido divulgado com

a tradução para o inglês de artigos até então desconhecidos, onde o autor mostra a importância da busca da educação plena das crianças com deficiências físicas ou mentais. Observe-se, por exemplo, quando afirma: "O princípio da educação de surdos-mudos pode ser colocado sob a forma da mesma regra que para os cegos, aquele da compensação da deficiência através da expansão da experiência social, e pelo direcionamento do surdo mudo a um engajamento em formas saudáveis (normais) de comportamento." (*Vygotsky, 1997, p.289*) Parece quase inacreditável que alguém tenha escrito isto não nos últimos tempos, mas no início do séc. XX, sabendo-se que morreu em 1934 aos 37 anos. A importância da necessidade do envolvimento social da criança é de tal ordem, que a educação dos surdos se torna algo de primeira inquietação, mais até do que a dos cegos, privados da observação da natureza. Dentre os muitos estudiosos da polêmica obra de Vygotsky, destacamos as profundas e detalhadas reflexões de Wertsch (1997) mostrando a importância da interação social para o desenvolvimento das capacidades superiores mentais da criança.

## 7. A escola e o meio sócio-cultural

Mais uma vez o aspecto sócio-cultural das atividades da criança, algo realmente fundamental para o seu desenvolvimento global, é estudado e ressaltado. Podemos inferir dessa preocupação com a influência do meio ambiente sócio-cultural que a escola é chamada a atuar de uma forma essencial. Compreendendo o seu papel, a

escola procurará desenvolver técnicas apropriadas para a integração das crianças com dificuldades, desde as primeiras e simples conversas com os colegas, para as necessárias explicações, até as mais sofisticadas colaborações da informática. Voltamos à idéia, já algumas vezes repetida, de que a criança com deficiências de aprendizagem por limitações físicas ou mentais não pode ser excluída do seu grupo social. É através deste grupo que ela melhor caminhará para um autoconhecimento, desenvolvendo-se sua autoconsciência através das diferentes formas de interação. Certamente que o trabalho da escola será bem maior, mas não é por isso que a criança vai ficar excluída da convivência com seu grupo. Reprovar uma criança porque não alcançou determinado padrão de conhecimento específico do programa, sabendo-se que ela tem uma deficiência física ou mental, e fazê-la mudar de grupo, repetir o ano escolar, é ignorar a importância dos laços afetivos e sociais que foram estabelecidos com dificuldade e que precisam ser mantidos, pois são de grande ajuda no desenvolvimento desta criança.

A psicologia cultural (Cole, 1996), uma disciplina para hoje e para o futuro, é uma área cada vez mais pesquisada, mostrando a fundamental importância dos valores, tradições, costumes, hábitos e vivências em geral de uma comunidade no desenvolvimento pleno da criança. A formação da personalidade e a estruturação da inteligência não acontecem segundo modelos teóricos abstratos, mas a partir da história pessoal e intransferível de cada criança, de sua realidade familiar e social. Por isso é importante que a escola esteja sem-

pre levando em consideração como a criança está integrada em seu grupo. Esta integração é a base sobre a qual as aprendizagens irão acontecer, e sempre de modo secundário, pois o primordial é na realidade o bem-estar e a felicidade da criança. O amor que a criança recebe, o amor que a criança aprende a dar a todos, isto é o essencial na vida dela. Isto é muito mais importante do que a constatação de que ela sabe ler e escrever com cinco, seis, sete, oito, nove ou dez anos. Todos conhecem a história de Einstein, que não teve um início de vida escolar dos mais brilhantes, sendo até considerado um aluno com ritmo bem abaixo dos seus colegas. O final da história deste cientista é também do conhecimento de todos.

Evidentemente que um acompanhamento extraclasse se faz indicado nos casos de crianças portadoras de algumas deficiências que as colocam em posição desprivilegiada, em relação aos outros alunos. A família deve estar bastante consciente do problema e não procurar ignorá-lo ou fingir que se trata de algo secundário. Mecanismos de defesa de negação irão não apenas atrapalhar mas prejudicar fortemente o processo de desenvolvimento que se pretende para a criança. Todas as pessoas envolvidas trabalharão juntas procurando as melhores soluções, tendo em vista sempre em primeiro lugar a própria criança compreendida em suas limitações, mas estimulada em todas as suas potencialidades. Procurando realizar este tipo de trabalho, a família e a escola vão logo perceber que são muito maiores e mais variadas estas potencialidades do que sequer antes poderiam imaginar.

O apoio da família no sentido de proporcionar atividades apropriadas para esta criança, de procurar outros profissionais de áreas correlatas que possam ajudar é imprescindível. Não cabe à escola fazer um milagre. Sugere-se uma vivência da aprendizagem paralela ao horário escolar de modo que a criança receba mais estímulos e com isso possa fazer as necessárias transferências e adaptações. Na verdade a criança com alguma deficiência física fará um esforço muito maior do que os seus colegas, pois, não dispendo de um receptor sensorial importante, terá que substituí-lo por meio de estratégias e artimanhas. Convém sempre lembrar que, não havendo lesão cerebral, ou nenhum outro problema de incapacidade ou deficiência mental, todas as atividades propostas serão um desafio à inteligência desta criança. Certamente as situações não serão resolvidas por meio dos mesmos mecanismos utilizados pelas outras crianças que dispõem de suas capacidades sem danos, mas de alguma outra forma alternativa. Através de compensações e constantes reformulações a criança encontrará uma forma de equilíbrio para cada conflito.

A idéia de equilíbrio é sem dúvida alguma o ponto central no contexto da teoria de Piaget (1952). Todo o funcionamento cognitivo dependerá de processos de equilibração, que buscam exatamente atingir o equilíbrio. Através de sucessivas adaptações, a criança desde os seus primeiros momentos de vida pós-natal desenvolverá as suas capacidades cognitivas e construirá as suas estruturas mentais. Piaget chega mesmo a conceituar a inteligência como adaptação, e explica a formação de capacidades mentais superio-

res no ser humano como uma consequência das adaptações. A adaptação é o conceito básico de invariante funcional que está presente em todas as situações em que o sujeito se envolve, sem a qual não haverá desenvolvimento. O modo peculiar como são realizadas as adaptações gera uma variedade de ritmos na sucessão dos estádios e nas construções dentro destes mesmos estádios. Cada criança vivenciará o seu desenvolvimento num ritmo próprio, ao mesmo tempo que a seqüência das estruturas é invariável para todos (Lins, 1984). Em todas as idades, em qualquer estádio de desenvolvimento, é por meio da invariante funcional de adaptação que o ser humano compreende o mundo à sua volta e a si mesmo.

Por conseguinte, se a criança, qualquer que seja ela, incluídas aí também todas as portadoras das deficiências físicas, não estiver no meio de uma situação da vida real, não estiver vivendo o seu dia a dia, ela não poderá exercitar sua inteligência pois não encontrará os elementos desequilibradores que a convivência social impõe. A interação que a criança fará com o seu meio sócio-cultural irá determinar o seu desenvolvimento cognitivo. Este é o cerne da questão a nosso ver. Privar a criança do convívio social é condená-la a uma forma por demais elementar de funcionamento mental, pois todas as formas superiores, peculiares ao ser humano, são construídas pelo próprio sujeito na constante interação sócio-cultural. Este é um dos pontos onde se encontra uma aproximação entre Piaget e Vygotsky, e, que muitas vezes mal-compreendido, é apresentado como uma antinomia. Não há pro-

priamente uma contradição, quando se observa cada teoria ressaltando a importância da interação social, o que existe é uma diferença de abordagens explicativas. (Cole & Wertsch, 1996)

Como é mais difícil, e muitas vezes extremamente complicado, para uma criança com deficiência física realizar esta interação sócio-cultural, a escola precisa ter uma outra ótica em relação ao desempenho de aprendizagem dela. Terá muita paciência, o que não significa negligência ou indiferença ou baixa expectativa, mas sim uma atitude orientada pelo princípio de realidade. Com a ajuda das outras crianças esta interação poderá acontecer mais facilmente do que se o aluno com deficiência estivesse mantido isolado. O meio ambiente lhe será apresentado naturalmente por seus colegas, em brincadeiras, confrontos, parcerias e até mesmo nas inevitáveis, e tornadas saudáveis, se bem trabalhadas, desavenças que acontecem nos grupos. São momentos de desequilíbrio altamente desafiantes e estimuladores que não poderão de modo algum ser desperdiçados.

## 8. Conclusões

Não voltemos aos erros do otimismo pedagógico quando se pensava que tudo seria possível, sem limites, ao infinito, para toda e qualquer criança, mas também não podemos cair no pessimismo pedagógico de tal ordem que impede a criança de se desenvolver por uma afirmação preconceituosa de que será incapaz de realizar qualquer coisa. Caberá à escola, assim

como também à família, o bom-senso de organizar as atividades, de construir expectativas e de estabelecer modelos de avaliação segundo as possibilidades oferecidas pela criança concretamente, em cada situação, de forma bastante particular.

Feitas estas observações, podemos a título de conclusão, ainda que parcial, considerar como é mais importante que a criança com dificuldades físicas especiais prossiga na escola, convivendo e interagindo com o seu grupo de colegas, do que ser levada a repetir um ano escolar porque realmente não conseguiu atingir o mínimo estipulado no conjunto de aprendizagens. Certamente que a alfabetização e os elementos básicos de cálculo têm seu lugar na vida escolar de qualquer aluno, mas há de se levar em conta o ritmo próprio, não só para estas crianças com deficiências físicas, e portanto com desvantagens, mas para todas as demais, que por uma razão ou outra também nem sempre apresentarão a velocidade de aprendizagens presumida. Este é um dos pontos que vem sendo mostrado a professores, nem sempre com sucesso, mas que precisa ser compreendido por todos para que a criança venha a ser integralmente respeitada. Em algumas escolas, embora ainda incipientes e muitas vezes como resultados de iniciativas particulares de educadores mais interessados, experiências estão dando certo e a integração das crianças com dificuldades de aprendizagem vem surtindo efeitos que num futuro poderão ser melhor organizados e sistematizados para divulgação. Cabe por enquanto a cada escola procurar oferecer as melhores condições de desenvolvimento para estas



crianças que já têm tantas desvantagens, mas que nem por isso poderão ser consideradas mentalmente incapazes. São cri-

anças capazes sim de aprender, somente que de forma diferente da habitualmente utilizada nas escolas.

---

## ABSTRACT

*This paper is not specifically a study about the question of a child with physical deficiency , but it is about this child as a student in an ordinary school with learning disabilities according to his (her) deficiency. The purpose is to show how important for the child is to be accepted by the school as someone who is different and because of this learns in a different speed. Through an argumentation based in different author who have studied the child's development, and also the cultural psychology and the theories of learning, we have tried to emphasize how important is for this child to be in a class with ordinary students. We insist on the observation of the other factors of development instead of the emphasis on the curriculum subjects for each school year, in order to permit that a child with learning disabilities could go on in school. The evaluation of this different child must be different. The evaluation doesn't have the purpose of a measure of performance in order to promote or not the child to the next school year. In this paper we give also an emphasis to the family's role as a basic factor for the disabled children's development, but the main subject of this paper is the social-cultural interaction in school. Finally we suggest that the school must have a better understanding in case of disabled children, in order to promote the best development of the child's other potentialities.*

## RESUMEN

*Este artículo no es específicamente un estudio sobre la cuestión del niño portador de deficiencias físicas, pero trata de este niño como un alumno de una escuela común presentando las dificultades de aprendizaje transcurrientes. El objetivo es mostrar la importancia del niño a ser aceptado por la escuela como alguien diferente y por eso con una velocidad de aprendizaje diferente. Pretende que la escuela respete al niño en sus maneras alternativas de realizar el aprendizaje. A través de una argumentación basada en autores variados que estudiaron el desarrollo del niño, la psicología cultura y las teorías de aprendizaje procuramos enfatizar la importancia de la permanencia de este niño con deficiencias físicas en una clase de alumnos comunes. Insistimos en la observación de otros factores de desarrollo además de los puntos curriculares determinados para cada serie, de modo que un niño en estas condiciones pueda proseguir los cursos sin suspensos. La evaluación de este niño diferente necesariamente deberá ser diferente, sin el objetivo de medir su desempeño a fin de que sea promovido o no para el siguiente curso. Se hace también un destaque al papel de la familia como pieza fundamental para el desarrollo del niño en esta situación, pero el asunto específico es la interacción socio-cultural en la escuela. Finalmente sugerimos la necesidad de una mejor comprensión de la escuela en el caso de niños con deficiencias físicas, de modo que promueva mejor el desarrollo de otros potenciales del niño.*

## Referências Bibliográficas

- BALDWIN, A. *Teorias de desenvolvimento da criança*. 2.ed. São Paulo: Pioneira, 1967.
- BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-41. 23 de dezembro de 1996. Seção 1.
- BRUNER, J. *The culture of Education*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.
- COLE, M. *Culture psychology*. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1996.
- \_\_\_\_\_, WERTSCH, J. Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky: the virtual faculty's Vygotsky centennial project. sl.[New Zealand]: Massey University, 1996.
- DEWEY, J. *Vida e Educação*. Tradução por Anísio S. Teixeira. 10.ed. São Paulo: FENAME, 1978. 113p. (Biblioteca de Educação. Série Iniciação e debate) Tradução de: The child and the curriculum)
- ERICKSON, E.H. *Infância e sociedade*. Tradução por: Gildésio Amado. 2.ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 404p. (Ciências da Educação) Tradução de: Childhood and society)
- GALLOWAY, C. *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. Tradução por Octávio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1981. 477p. Tradução de: Psychology for learning and teaching.
- GARDEN, H. *Frames of mind: the Theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1993.
- \_\_\_\_\_. *Multipple intelligences: the theory in practice*. New York: Basic Books, c1993. xvi, 304p.
- HOLLAND, J. G., SKINNER, B. F. *The analysis of behavior: a program for self instruction*. New York: McGraw-Hill, 1961. x, 337p.
- LINS, M. J. C. *A estrutura da inteligência do pré-escolar segundo Piaget*. Rio de Janeiro: Anima, 1984.
- \_\_\_\_\_. Uma nova forma de avaliação para o 1º grau. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.3, n.9, p.433-42, out./dez. 1995.
- PIAGET, J. *La psychologie d'intelligence*. 3.ed. Paris: Armand Colin, 1952. 212p. (Armand Colin. Section de Philosophie; n.249)
- ROSS, O. *Aspectos psicológicos dos distúrbios da aprendizagem e dificuldades na leitura*. Tradução por Alexandra Fares. São Paulo: McGraw-Hill, 1979. 287p. Tradução de: Psychological aspects of learning disabilities and reading disorders.
- SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. Tradução por Rodolfo Azzi. São Paulo: Herder; E.P.V.: EDUSP, 1972. 270p. Tradução de: The technology of teaching.
- STAGNER, R. *Psychology*. New York: McGraw-Hill, 1952. 582p.
- SUCUPIRA, A. C. S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo? Fracasso escolar: uma questão médica? Campinas, SP: Papirus, 1985. p. 30-43. (Cadernos CEDES, n.15)
- VYGOTSKY, L. *Educational psychology*. sl. [Florida]: St. Lucie Press, 1997.
- WERTSCH, J. V. *Vygotsky and the social formation of mind*. 6th. printing. Cambridge (Mass.): Harvard University Press, 1997. 262p.