

INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA¹

Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra*

INTRODUÇÃO

O tema integração tem sido objeto de discussão entre professores e outros profissionais da educação. Os resultados dessa discussão apontam para diversos caminhos e possíveis soluções sem que, no entanto, haja um consenso sobre o que é esta integração.

Segundo Fonseca (1995), só se pode falar em integração quando há uma efetiva integração entre deficientes e não deficientes. Os programas de ensino especial devem

¹ Texto extraído da Dissertação de Mestrado, intitulada “*A dança como meio educativo para adolescentes com Síndrome de Down: desenvolvimento e avaliação de um programa*”, defendida em 1999 no Programa de Mestrado em Educação da UCDB.

* Mestre em Educação, docente da UCDB, pesquisadora na área de Educação Especial, coordenadora do Setor de Dança da Coordenadoria de Cultura e Arte da UCDB.

estar compatibilizados com os do ensino regular, faz-se necessário o convívio social entre os alunos, professores, demais profissionais da escola e a participação da família.

Para Casarin (1997), a integração da pessoa portadora de deficiência significa torná-la parte integrante da sociedade. Deve-se começar pela aceitação da condição deficiente e não como uma tentativa de normalização. A integração é um processo complexo, que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e da própria pessoa a ser integrada.

A integração da criança deficiente, no sistema educacional, deve ser altamente desejável por todos os profissionais da escola. Para que isso seja uma realidade, é necessário vencer várias barreiras: pedagógicas, arquitetônicas e administrativas, bem como as barreiras invisíveis, que são o preconceito e o estigma.

A pequena parcela de crianças deficientes que conseguem ingressar em escolas públicas não tem recebido atendimento qualificado. Os professores do ensino regular não têm sido preparados para a tarefa de lidar com esse tipo de criança e, sem esse preparo, por melhor que seja o método utilizado pelo professor, as chances de sucesso são limitadas.

Vygotsky que defendia claramente a visão de que os efeitos possivelmente nocivos de um defeito físico como a cegueira ou a surdez podiam ser totalmente superados através da criação de vias alternativas, mas equivalentes para o desenvolvimento cultural. Sujeitos cegos e surdos tinham um potencial para o desenvolvimento mental normal. Talvez eles poderiam ser vistos como variações e não como

aberrações do modelo humano, sendo possível, para eles tornarem-se membros valorizados e totalmente integrados em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: educação especial; integração.

INTEGRAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA: PERSPECTIVA E PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Integração está sendo palco para várias discussões entre aqueles que se dedicam à educação especial ou à educação comum.

Provocada pela política educacional do governo federal, o tema integração tem se expandido e as discussões se ampliam, demonstrando a complexidade do assunto e a necessidade urgente de pesquisas e estudos que possam indicar novos caminhos para superar as dificuldades que estão sendo encontradas.

De acordo com Monteiro (1997), não basta a boa vontade dos pais, professores e alunos, é necessário que a educação comum e/ou especial assumam uma atitude de mudança geral sobre as práticas educacionais discriminatórias.

Para que essa mudança geral ocorra, é necessário refletir sob várias questões, dentre elas, a formação do professor. De que adianta o professor receber em sua sala

de aula um aluno deficiente se não sabe trabalhar com esse aluno? Ou mesmo se, durante a sua formação, não foi preparado para executar tal tarefa?

Segundo Fonseca (1995), só se pode falar em integração quando há uma efetiva integração entre deficientes e não deficientes. Os programas de ensino especial devem estar compatibilizados com os do ensino regular, faz-se necessário o convívio social entre os alunos, professores e demais profissionais da escola, e a participação da família é importante nesse processo.

Para Casarin (1997), a integração da pessoa portadora de deficiência significa torná-la parte integrante da sociedade. Deve-se começar pela aceitação da condição deficiente e não com uma tentativa de normalização. A integração é um processo complexo que envolve a adaptação de todas as partes: população geral, profissionais, familiares e da própria pessoa a ser integrada.

Outra questão a ser analisada refere-se aos meios disponíveis pelo Estado ou agências, em termos de recursos pedagógicos: estariam as classes regulares equipadas para trabalhar com a população pretendida?

Para promover a integração, ainda é necessário levar em conta o ponto de vista da pessoa com deficiência, ou seja, o seu direito de escolher fazer parte, ou não, de um determinado grupo social.

Neste sentido, Omote (1997) afirmou que os defensores do deficiente muitas vezes acham que ele é obrigado a se integrar. Mas será que todo deficiente tem obrigação de se integrar? Ele não deveria ter o direito de querer ou não se integrar nos diversos grupos ou situações?

Assim, como essas questões foram levadas, várias outras também foram alvo de discussões em 1994, em Salamanca, Espanha, onde vários representantes de diversos países e algumas organizações internacionais se reuniram com o objetivo de promover a Educação para todos.

A conferência aprovou a Declaração de Salamanca, que rege princípios de integração: a) inclusão, pelas instituições de ensino, de todos os alunos; b) reconhecimento de diferenças e necessidade de promover aprendizagem para todos. Textualmente, a Declaração de Salamanca afirma que:

“As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender: adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade por meio de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades” (Declaração de Salamanca, 1994 : 23).

Isso nos leva a pensar o quanto o papel da escola é importante. Mello (1997) apontou que, embora outras instituições também sejam importantes, é da escola a maior parcela de responsabilidade sobre o processo de integração. Pois é por intermédio da escola que a sociedade adquire, fundamenta e modifica conceitos de participação, colaboração e adaptação.

Pelo que observamos, não é simples falar de integração. Não basta garantir vaga e matrícula na escola, mas sim criar condições para que essa criança tenha uma participação efetiva e obtenha êxito nas atividades desenvolvidas. Para se chegar a isso, a escola deverá organizar e planejar um

programa adequado, ter profissionais especializados, apoio dos pais, recursos e trabalhar também com a comunidade. Isso é muito importante, pois a integração está ligada à aprendizagem, ao conhecimento e à cultura.

A criança deficiente passará, então, a aprender com o professor e com seus colegas. Esta aprendizagem pode não ser na mesma escala de uma criança sem deficiência, mas o importante é criar possibilidades para que a aprendizagem ocorra, caso contrário, a escola serviria apenas para convívio social, tendo a função de um “*clube*”. Temos que discutir qualidade da escola e direito à aprendizagem.

Pereira (1980) afirmou que, além da integração social, mais dois elementos são importantes: a integração temporal e a integração institucional. A integração temporal seria a oportunidade de o aluno deficiente conviver com alunos comuns, o que refletiria em melhores estímulos dos processos cognitivos e sociais. A integração institucional seria caracterizada pelas mudanças curriculares e metodológicas desenvolvidas, para o aluno deficiente, na sala de aula comum, as quais facilitariam o seu processo de aprendizagem.

Seria muito mais simples ocorrer a integração da criança deficiente na escola para os ditos “normais”, se colocássemos de lado o preconceito, olhássemos mais para o potencial, que é fruto de investigação individual do professor, e deixássemos de lado as limitações, que estas são visíveis e facilmente detectadas.

“Nesta sociedade não há lugar para atitudes como abrir espaço para o deficiente, ou aceitá-lo, num gesto de solidariedade e depois ir dormir com a

sensação de ter sido muito bonzinho. Somos apenas, isto é o suficiente, cidadãos responsáveis pela qualidade de vida do nosso semelhante, por mais diferente que ele seja ou nos pareça ser” (WERNECK, 1997 : 35).

Há alguns anos, o interesse principal no campo da deficiência mental é pesquisar o processo de construção do conhecimento do portador de deficiência mental e a possibilidade de integrá-lo ao meio escolar comum.

É um assunto de interesse internacional, mas especialmente de interesse nacional, neste momento histórico, uma vez que pode se tornar um problema maior do que são, por exemplo, as classe especiais para deficientes mentais do Estado de Mato Grosso do Sul, merecendo, portanto, uma reflexão.

Quando efetuada sem as devidas preocupações, a integração do deficiente mental com a criança normal pode provocar sérios problemas nos aspectos sociais, afetivos e cognitivos de ambos.

Analisemos algumas razões que justificam o ensino especializado:

- as classes especiais permitem a homogeneidade dos grupos;
- um programa de ensino especializado permite integrar objetivos perseguidos pela escola para a integração sócio-profissional na idade adulta;
- existem professores especializados que, após muitos anos de formação, estão aptos a responder às necessidades destas crianças.

Entretanto, estes argumentos não resistem a provas reais. Primeiro porque existe muito mais diferenças intra-individuais numa classe especializado, na maioria das vezes, não é senão uma adaptação do ensino tradicional ou ensino tradicional mesmo aplicado de forma lenta. Em terceiro, porque, em muitos lugares, a maior parte dos professores não tem a mínima formação para compreender e lidar com o deficiente mental.

Por outro lado, existem aqueles a favor da integração que justificam sua posição ao dizer que:

- o ensino especializado leva ao isolamento da criança portadora de deficiência mental;

- em contato com as crianças normais, as deficientes têm maiores oportunidades de alcançar níveis mais elevados de performance acadêmicas e sociais, uma vez que são expostas a programas superiores às capacidades delas;

- classe regular oferece uma semelhança maior com o mundo real;

- a integração favorece a compreensão e a aceitação das crianças deficientes pelas crianças não deficientes.

Acredito inteiramente nesta idéia e estou convencida de que este movimento irreversível está declarado. Somente crer na integração, em princípio, não é suficiente.

Nota-se que os partidários da segregação do deficiente mental o vê essencialmente diferente do sujeito normal com as exigências de uma educação adaptada às suas necessidades. Logo, para eles, a constituição das classes, a definição do conteúdo pedagógico e a formação dos profes-

sores devem ser daquelas encontradas no ensino regular.

Os portadores de deficiência mental não se desenvolvem normalmente em respostas aos procedimentos normativos. Mergulhá-los num meio normal, sem as devidas precauções, testemunha uma ignorância grave dos mecanismos de aprendizagem destes sujeitos. Continua sendo um processo segregacionista, apenas mascarado, pois se recusa a considerar que possa existir, no seio de uma sociedade, indivíduos diferentes.

Para alguns, a integração não significa nada mais que um lugar físico, isto é, instalar os deficientes mentais nas classe regulares, entre os mesmos muros com outros indivíduos não deficientes.

A integração não deve ser considerada como uma simples etiqueta: certas crianças não são chamadas deficientes mentais ao retornarem ao ensino regular, mesmo que, outrora, tenham sido colocadas no ensino especial. Esta posição não saiu de pesquisa educacional, mas de critérios sócio-políticos, os deficientes mentais têm sido assimilados aos outros grupos minoritários da sociedade.

Logo, não se deve fechar os olhos para este problema que, no Brasil, está tomando proporções de vulto.

É necessário, antes de tudo, pesquisar e analisar muito a situação no que concerne a um ensino adaptado às múltiplas necessidades das crianças com deficiência mental.

Vejamos alguns procedimentos importantes na busca desta integração.

Quando se fala em integração, pensa-se, principal-

mente, em escolas inclusivas.

Essas escolas devem responder às diversas necessidades de seus alunos. Deve acomodá-los, normais e deficientes, os ritmos, os estilos de aprendizagem, assegurando-lhes um educação de qualidade. Para tal, mudanças em todos os aspectos da escolarização como currículos, prédios apropriados, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, avaliação pessoal, desenvolvimento de pesquisa-ação, focando estratégias inovadoras de ensino-aprendizagem, não devem jamais ser esquecidas.

As escolas especiais devem contribuir com escolas regulares na provisão e fornecimento de conteúdos curriculares, métodos de ensino compatíveis às necessidades individuais dos alunos ali integrados.

Cabe uma política de organização que busque uma educação integrada, reabilitações comunitárias que organizem abordagens bem testadas e um efetivo apoio financeiro que promova a igualdade de acessos para todos aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos.

O recrutamento e a preparação apropriada de todos os educadores, inclusive o pessoal operacional e técnico administrativo, são fatores imprescindíveis na promoção do processo, no sentido do estabelecimento da integração.

As várias agências, departamentos e instituições, como professores, pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais etc., são serviços de apoio local que são importantes para que a integração possa se concretizar.

Não é só tarefa dos ministérios da educação e das escolas; a cooperação das famílias, mobilização das comunidades, organizações voluntárias, assim como a conscientização pública, fazem parte do sucesso da integração.

O apoio internacional entre organizações governamentais e não governamentais e regionais e inter-regionais são importantes no processo de integração.

Enfim, ações conjuntas de todos os setores da sociedade.

À Universidade, cabe papel importante. É necessário pesquisar muito no que concerne a um ensino adaptado às múltiplas necessidades das crianças com deficiência mental e que seus professores tenham uma formação séria. Isto mobilizará a pesquisa e os cursos de formação de professores nos próximos anos.

VYGOTSKY – A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL NA PERSPECTIVA DA INTEGRAÇÃO

Os primeiros escritos de Vygotsky, na área da defectologia², concentraram-se nos problemas de crianças surdas-mudas, cegas e deficientes mentais e culminaram em sua viagem à Alemanha, Holanda, Inglaterra e França, no verão de 1925.

² Estudo da imperfeição.

Uma característica desses primeiros escritos é sua ênfase na importância da educação social de crianças deficientes e no potencial da criança para o desenvolvimento normal. Esta ênfase estava intimamente ligada à análise de Vygotsky do papel de qualquer defeito na vida da criança. Ele afirmou que todas as deficiências corporais – seja a cegueira, surdo-mudez ou um retardo mental congênito – afetam antes de tudo as relações sociais das crianças e não suas interações diretas com o ambiente físico. O defeito orgânico manifesta-se inevitavelmente como uma mudança na situação social da criança. Assim, pais, parentes e colegas irão tratar a criança deficiente de uma maneira muito diferente das outras crianças, de um modo positivo ou negativo.

Para Vygotsky, esse fato social era, por sua vez, uma manifestação da principal diferença entre seres humanos e animais. Ele raciocinava que, para os seres humanos, em contraste com os animais, um defeito físico jamais afetaria a personalidade do sujeito diretamente, porque, entre os seres humanos e seu mundo físico, coloca-se seu ambiente social, o qual refrata e transforma suas ações recíprocas com o mundo. Portanto, na visão de Vygotsky, era o problema social resultante de uma deficiência física que deveria ser considerado como o problema principal. Para dar substância a esta idéia, ele citou uma declaração de um autor contemporâneo de que crianças cegas não percebem originalmente sua cegueira como um fato psicológico. Ela é percebida apenas como um fato social, um resultado secundário e mediado apenas como um fato social, resultado secundário e mediado de sua experiência social.

A partir dessas premissas, Vygotsky raciocinou que

a educação social, baseada na compreensão social dos problemas físicos, era a única maneira de proporcionar uma vida satisfatória para crianças “defeituosas”. Em sua opinião, as escolas especiais da época faziam pouco em termos dessa educação social. Influenciadas por idéias religiosas e filantrópicas, remanescentes de uma mentalidade burguesa originada no mundo ocidental, enfatizavam a situação infeliz das crianças e a necessidade de que elas carregassem sua cruz com resignação. Em contraste, Vygotsky defendia uma escola que se abstinhasse de isolar essas crianças e, em vez disso, integrasse-as tanto quanto possível na sociedade. As crianças deveriam receber a oportunidade de viver com pessoas normais. Para esse objetivo, Vygotsky defendia a necessidade de realizar um experimento examinando os resultados da educação conjunta de crianças cegas e normais. Enfatizando que essas crianças cegas eram 95 por cento saudáveis e tinham potencial para um desenvolvimento normal. Ele reivindicava ardorosamente que os muros das escolas especiais fossem derrubados e que essas crianças participassem, onde poderiam ser educados para tomar parte nas atividades de trabalho normais. Ao participarem do movimento pioneiro, as crianças surdas-mudas e cegas viveriam e se sentiriam como o resto do país. Seus pulsos “*bateriam em uníssonos com o pulso das enormes massas do povo*”.

Havia tons utópicos evidentes em seus escritos defectológicos dessa época. Ecoando a retórica e a emoção gerais da década de 20, Vygotsky afirmava que “*A educação social que surgiu na grande época da reforma final da humanidade é chamada a realizar aquilo com que a humanidade sempre sonhou como um milagre religioso: que os cegos pudessem ver e os surdos pudessem ouvir*”.

Participando da vida social, em todos os seus aspectos, as crianças iriam, em um sentido metafórico, superar sua cegueira e sua surdez. Vygotsky não tinha dúvidas que tal educação social era urgentemente necessária. Ele afirmava repetidamente que a antiga idéia de haver alguma compreensão biológica automática para certos “defeitos” havia se mostrado errada. Assim, estava demonstrado que nem todos os indivíduos cegos tinham necessariamente uma audição superior. Quando eles apresentavam um desempenho melhor do que o das pessoas normais, isso era resultado de suas circunstâncias e treinamentos especiais.

O tom claramente otimista dos escritos de Vygotsky, nesse anos, não era excepcional, e nem suas idéias eram muito originais. Os pesquisadores presentes no Segundo Encontro sobre Proteção Social-Jurídica de Menores, realizado em 1924 aceitaram resoluções que declaravam que a educação de crianças deficientes e normais deveria ser combinada em grande medida e enfatizaram a idéia de que as crianças na primeira categoria deveriam ser educadas para se tornarem trabalhadores socialmente valorizados. Vygotsky foi um dos palestrantes nesse encontro. As novas idéias na União Soviética em si mesma refletiam os desenvolvimentos da pesquisa e as atitudes mudadas em relação a “crianças defeituosas” que estavam surgindo no Ocidente, sendo que a principal diferença, de acordo com Vygotsky, era que, no Ocidente, isso era uma questão de “caridade social”, enquanto na União Soviética era uma questão de “educação Social”.

Ao falar sobre os problemas especiais de crianças cegas e surdas, Vygotsky fez algumas declarações que foram particularmente relevantes para a compreensão do desenvol-

vimento de seu pensamento. Várias vezes, ele argumentou que aprender a escrita Braille não difere, em princípio, da aprendizagem da escrita normal, uma vez que a aprendizagem de ambos os tipos de escrita baseia-se na conjugação múltipla de dois estímulos. Do ponto de vista fisiológico, em ambos os casos a aprendizagem da escrita estava baseada na formação de reflexos condicionados a estímulos ambientais diferentes. Para Vygotsky, portanto, a cegueira e a surdez não eram nada mais do que a falta de uma das possíveis vias para a formação de reflexos condicionados com o ambiente. A solução era simplesmente a substituição da via tradicional por uma outra e, conseqüentemente, não era necessária nenhuma teoria especial para o tratamento de crianças surdas ou cegas. Em última instância, Vygotsky pensou, o olho não é nada mais do que um instrumento servindo a determinada atividade, que pode ser substituído por um outro instrumento. Aceitando a idéia apresentada por Birilev, ele afirmou que, para o cego, a outra pessoa pode atuar no papel de instrumento, como um microscópio ou telescópio. O passo na direção da outra pessoa – a cooperação com os outros, transcendendo os limites da pedagogia individualista – era a base vital de qualquer pedagogia especial.

Segue-se disso que, no caso de crianças cegas, a tarefa do defectologista consiste em ligar os sistemas e signos simbólicos a outros órgãos receptivos. Em princípio, isto não mudaria nada. O fato de se ler letras góticas, letras romanas ou escrita Braille não altera a idéia de leitura. Portanto, Vygotsky, poderia afirmar que *“Importante é o significado, não o signo. Mudaremos o signo [e] reteremos o significado”*. A tarefa das escolas especiais ou dos professores especiais era o treinamento desses sistemas especiais

de símbolos.

A surdez, Vygotsky declarava, é menos sério do que a cegueira. Tem, porém, conseqüências mais sérias: a falta de fala priva crianças surdas de contatos sociais e experiências sociais. Isto é muito grave, *“Pois a fala é não somente um instrumento de comunicação, mas também um instrumento de pensamento; a consciência desenvolve-se principalmente com a ajuda da fala e origina-se na experiência social”*.

Vygotsky enfatizou que um ser humano tomado isoladamente é apenas uma abstração. Mesmo ao pensar consigo mesmo, o homem mantém a ficção da comunicação. Em outras palavras, sem fala não haveria consciência, nem autoconsciência.

Durante estes anos, Vygotsky manteve a opinião de que os professores especiais tinham que ensinar às crianças surdas-mudas, a linguagem oral, que, para ele, era a única que poderia levar ao desenvolvimento de conceitos abstratos. Nem a mímica nem a linguagem dos sinais deveriam, portanto, ser permitidas pelo professor. A aprendizagem da linguagem oral seria incentivada, tornando-se a tarefa interessante para as crianças, criando uma atmosfera em que as crianças sentissem a necessidade de falar. Aconselhava, portanto, a interação do ensino da fala ao uso de todo tipo de jogos e de brincadeiras que induzissem a linguagem oral de uma maneira natural. Dessa forma, o interesse da criança pelo uso da fala seria incentivado. Esta posição era uma reação aos métodos usados na época, que enfatizavam o lado técnico da linguagem oral, sem levarem em conta a idéia de que a fala para crianças surdas-mudas deveria ser um

instrumento de comunicação que elas gostassem de usar.² Estudo da imperfeição. Assim, ensaiando interminavelmente a pronúncia certa de palavras específicas, as crianças não aprendiam a usar a fala como um instrumento de ação mútua social, dando preferência à mímica ou à linguagem de sinais par comunicar suas idéias. Nas palavras de Vygotsky, elas aprendiam “pronúncia e não fala”. Em uma palestra dada em 25 de maio de 1925, durante um encontro do Conselho Pedagógico do Conselho Científico Estadual, ele apresentou um plano detalhado para a investigação comparativa de vários métodos que estavam de acordo com seu modo de pensar.

Ao adotar a abordagem correta, podemos criar um novo mundo para nossas crianças deficientes, concluiu Vygotsky. Reiterando sua idéia de que o defeito em si não passa de uma avaliação social de alguma variação física, ele pedia ao leitor que imaginasse uma terra onde a cegueira ou a surdo-mudez fosse altamente valorizada. Em tal lugar, essas deficiências não iriam existir como fato social. De forma semelhante, a introdução de uma educação social que incentivasse as crianças deficientes a se tornarem trabalhadoras socialmente valorizadas, eliminaria a idéia de defeito como um fato social na nova sociedade.

Essas idéias dão uma dica para uma compreensão do desenvolvimento do pensamento de Vygotsky. Em primeiro lugar, é evidente que Vygotsky, nessa época, ainda pensava muito em termos de reflexologia. Como vimos, ele considerava que aprender a ler não era nada mais do que o estabelecimento de reflexos condicionados. Segundo, pode ser observado que várias idéias que se tornariam importância primária em anos posteriores já estão sendo defendidas. Por exemplo, Vygotsky mencionou a idéia do olho e da fala como

“instrumentos” para a execução de alguma atividade (ler e pensar, respectivamente). Em relação a isso, notamos a primeira formulação da idéia de mediação: seres humanos sem contato direto com o ambiente físico e tendo que se apoiar em outros sociais ou em instrumentos sociais. Também era digna de nota sua distinção implícita entre signos e significados e sua ênfase neste último conceito. Esta atitude parece contradizer uma afirmação constantemente feita de que Vygotsky desenvolveu-se de um período em que concentrava-se exclusivamente em signos para uma compreensão mais madura da relevância dos significados das palavras. Embora de fato exista alguma verdade nessa afirmação, este exame das primeiras idéias de Vygotsky sobre defectologia mostra que a distinção era bem nítida para Vygotsky e que ele não hesitava em optar pelo conceito de significado.

“Que verdade libertadora para o pedagogo: o cego desenvolve uma suprerestrutura psicológica com base na função falha, com uma única tarefa: substituir a visão; o surdo, de todas as maneiras, desenvolve meios de superar o isolamento e a reclusão da mudez! (...) não sabíamos que um defeito não é apenas pobreza psicológica, mas também uma fonte de força” (VYGOTSKY, 1924c : 40-1).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CARDOSO, Maria Cecília de Freitas. Integração educacional e comunitária. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 89-100, 1992.
- CASARIN, S. *Reflexão sobre a integração social da pessoa deficiente*. São Paulo : Memnon / SENAC, 1997. p. 97-103.
- CINTRA, Rosana Carla G. Gomes. *A dança como meio educativo para adolescentes com Síndrome de Down*. Desenvolvimento e Avaliação de um Programa. Campo Grande, 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco.
- CRESEAS – Centro de Recherche sur l'Education Spécialisée et l'Adaptation Scolaire – Intégration ou marginalisation? Aspects de l'éducation spécialisée. Paris : L'Harmahan, 1984.
- DECLARAÇÃO de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília : Corde, 1994. 54 p.
- FONSECA, V. *Educação especial: programa de estimulação precoce*. Uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre : Artes Médicas, 1995.
- IDE, S. M. *O itinerário de uma experiência: a construção do conhecimento de crianças deficientes mentais portadoras de Síndrome de Down e sua interação no contexto escolar comum*. São Paulo, 1993. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de

São Paulo.

LAMBERT, J. L. *Enseignement special et handicap mental*.
Bruxelles : Pierre Mardaga, s.d.

MELLO, Ana Maria S. Ros de. Autismo e integração. In:
MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *A Integração
de pessoas com deficiência: contribuições para uma
reflexão sobre o tema*. São Paulo : Memnon / SENAC,
1997. p. 13-17.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. A interação de crianças
com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola
comum e especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér
(org.). *A integração de pessoas com deficiência:
contribuições para uma reflexão sobre o tema*. São
Paulo : Memnon / SENAC, 1997.

OMOTE, S. *A integração do deficiente: um pseudo-
problema científico*. XXIV REUNIÃO ANUAL DA
SOCIEDADE DE PSICOLOGIA DE RIBEIRÃO
PRETO. Ribeirão Preto, 1997.

WERNECK, C. *Meu amigo Down*. Rio de Janeiro : WVA,
1997.

_____. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade
inclusiva*. Rio de Janeiro : WVA, 1997.

VEER, René Van Der; JAAN, Valsiner. *Vygotsky: uma
síntese*. São Paulo : Loyola / Unimarco, 1996.