



Bilinguismo e Educação: práticas pedagógicas e formação de professores

Bilingualism and Education: pedagogical practices and teacher training

CELESTE AZULAY KELMAN

Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PPGE/UFRJ). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Surdez (GEPeSS). Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: celeste@kelman.com.br

ALINE LIMA DA SILVEIRA LAGE

Departamento de Ensino Superior do Instituto Nacional de Educação de Surdos – DESU/INES, Doutoranda do PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: alinelimaines@gmail.com

SIMONE D'AVILA ALMEIDA

Secretaria Municipal de Duque de Caxias, RJ, Doutoranda do PPGE/UFRJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

E-mail: davilasimone@yahoo.com.br

RESUMO

As políticas educacionais voltadas para o alunado público-alvo da educação especial priorizam a inclusão escolar. Este artigo polemiza tanto o conceito de inclusão como o de bilinguismo para surdos, com as tensões existentes intrínsecas a esse tema. Como sujeitos que vi-

ABSTRACT

Educational policies oriented towards students with special needs prioritize school inclusion. This paper discusses the concept of inclusion, as well as bilingualism for the Deaf, with all intrinsically involved tensions. As individuals who live in different social, historical and cultural

vem em diferentes contextos sócio-históricos e culturais, suas necessidades educacionais, linguísticas e sociais são distintas. Serão discutidos os múltiplos sentidos de bilinguismo e como eles repercutem na formação de sujeitos surdos. Em seguida será apresentada a proposta de formação de pedagogos no Curso Bilingue de Pedagogia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), de Ensino Superior, surdos e ouvintes. Será narrada a experiência docente singular com os graduandos surdos. Finalmente, será apresentada a proposta de práticas pedagógicas inclusivas voltadas para o atendimento educacional especializado, adotadas em uma rede pública municipal do Estado do Rio de Janeiro.

contexts, their educational, linguistic and social needs are different. The multiple meanings of bilingualism will be discussed here. Further, a proposal of teacher training in the undergraduate course of bilingual pedagogy of the National Institute for the Education of the Deaf – INES for deaf and hearing students will be presented. The narrative of dealing with this unique teacher experience will be presented. Finally, will be presented pedagogical practices with deaf students in the specialized educational service, adopted by a municipal office of Education in the State of Rio de Janeiro.

PALAVRAS-CHAVE

Bilinguismo. Surdez. Formação de Professores. Prática Pedagógica Bilingue. Inclusão de Surdos.

KEY WORDS

Bilingualism. Deafness. Teacher Training. Pedagogical Practices. Deaf Inclusion.

“Os limites da minha língua são os limites do meu mundo.”
Wittgenstein, 1922

Bilinguismo oral e bilinguismo bimodal

Entende-se por bilinguismo a capacidade de se utilizarem duas línguas em momentos e contextos diferentes. O bilinguismo oral é assim denominado porque ocorre no aprendizado de duas línguas faladas, como a língua portuguesa (LP) e o inglês, por exemplo. Pode ocorrer também entre duas línguas que circulam em duas modalidades distintas, como o bilinguismo língua portuguesa/língua de sinais. Quando uma língua ocorre na modalidade visual-espacial e a segunda na modalidade oral-auditiva, a isso denominamos bilinguismo bimodal.

Se a criança é brasileira e ouvinte, ela adquirirá naturalmente a LP, sua primeira língua ou L1. Basta, para isso, estar imersa em um ambiente de

falantes da mesma língua, ou seja, estar vivendo em comunidade linguística que fale a LP. Se ela for cidadã brasileira, porém pertencer a uma comunidade linguística minoritária, como a indígena, ela não vai adquirir a LP naturalmente, já que sua língua oral é outra. Só no Brasil existem 274 línguas indígenas faladas (IBGE, 2010), 30 línguas de imigrantes e duas línguas de sinais (a da comunidade surda e a dos índios urubu-kaapor). Nesses casos, a LP será a segunda língua, ou L2, e terá que ser aprendida.

Hamers & Blanc (2000) mencionam seis dimensões do bilinguismo: competência relativa, organização cognitiva, idade de aquisição, presença ou não de indivíduos usuários da L2, *status* das duas línguas, identidade cultural e sentimento de pertencimento ao grupo. Para que essas dimensões estejam presentes, é importante que a L1 e a L2 sejam valorizadas igualmente. Nesse caso, ainda que haja competência relativa na L2, haverá a motivação necessária para o aprendizado da mesma. Espera-se, preferencialmente, um bilinguismo aditivo, ou seja, a valorização de ambas as línguas faz com que o sujeito tenha interesse no aprendizado da L2. Ele se identifica com ambas as línguas porque se sente pertencente a ambos os grupos. Paralelamente ao bilinguismo para surdos, deve estar presente o biculturalismo, para que a aquisição da língua de sinais e o aprendizado da LP escrita e/ou falada possa ocorrer.

O bebê ouvinte começa a ouvir a língua falada ainda na vida intrauterina. Experiências demonstram que se a gestante canta com frequência uma melodia suave para seu bebê, esta será reconhecida após o nascimento e ele se acalmará ao ouvi-la, já que a audição pré-natal ocorre por volta do terceiro trimestre de gestação (DECASPER & SPENCE, 1986). O bebê surdo não tem essa experiência, dando início à diferença entre uma criança ouvinte e uma criança surda na aquisição do português. A criança surda brasileira aprenderá a LP como L2 e em uma modalidade diferente (visual-espacial).

A maioria das crianças tem a capacidade e a facilidade de aprender mais de uma língua. Pesquisadores evidenciam as vantagens de ser bilíngue. Entre essas vantagens, encontram-se, por exemplo, aprender novas palavras facilmente e comunicar-se com um número maior de pessoas, em países estrangeiros, ampliando sua capacidade de adaptação.

O bilinguismo pode ter inúmeras vantagens, além das comunicativas. Vem sendo estudado de forma multidimensional, nas perspectivas linguística, psicoeducacional ou neurocientífica. Quando alguém está usando duas línguas em um congresso internacional, o fato de alternar de uma para outra rapidamente dispara em seu cérebro mecanismos semelhantes aos de uma situação como estar dirigindo um carro e ter de monitorar inúmeras variáveis simultaneamente: um pedestre que atravessa quando o sinal de trânsito não lhe favo-

rece, um ciclista que vem na contramão, um carro que sai da garagem. Essa constatação pode indicar um funcionamento mais eficaz em sujeitos bilíngues, se comparados com sujeitos monolíngues. Um estudo comparou cidadãos italianos monolíngues com cidadãos italianos bilíngues em italiano e alemão (BHATTACHARJEE, 2012). O estudo concluiu que os italianos bilíngues não apenas se comunicavam melhor em ambas as línguas, mas também o faziam utilizando menos atividade em partes dos seus cérebros, o que indicava que eram mais eficientes.

A experiência bilíngue influencia o cérebro desde a tenra infância até a terceira idade, ainda que o aprendizado da L2 ocorra tardiamente. Kovacs (2009) comparou bebês de 7 meses de idade criados em ambientes bilíngues com bebês da mesma idade que ouviam apenas uma língua. Ela apresentava uma pista auditiva e, em seguida, mostrava um bonequinho em um lado da tela. Ambos os grupos de bebês aprenderam a olhar para aquele lado da tela, antecipando o aparecimento do bonequinho. Mas em um conjunto posterior de tentativas, quando o boneco aparecia no lado oposto da tela, os bebês expostos a um ambiente bilíngue, aprenderam a trocar a direção do seu olhar mais rápido do que os bebês monolíngues.

O bilinguismo aprendido tardiamente ajuda também a prevenir ou retardar os efeitos do Alzheimer. Gollan et al. (2011) descobriram que indivíduos com um alto nível de bilinguismo, assim classificados por meio de uma bateria de testes que aferiam a proficiência em cada língua, apresentavam os sintomas de Alzheimer em uma proporção menor quanto maior era o nível de proficiência bilíngue.

No bilinguismo bimodal precoce pode haver diferenciação entre língua e sinais no desenvolvimento linguístico de crianças ouvintes filhas de pais surdos, ainda denominadas no Brasil de CODA (Children Of Deaf Adults) – filhos ouvintes de pais surdos sinalizadores. Nesse caso qual será a L1? Língua de sinais ou a língua oral? Afinal, por serem ouvintes, absorvem a experiência linguística da língua falada em seu país, transmitida por avós, vizinhos, televisão ou demais contextos sociais, no ônibus, na escola ou na pracinha, por quem quer que sejam seus interlocutores próximos, falantes.

Kanto, Laakso & Huttunen (2014) estudaram oito crianças ouvintes com idade de 12 meses que estavam adquirindo simultaneamente língua de sinais e língua oral. As autoras filmaram as crianças individualmente em três sessões lúdicas e em três momentos diferentes, aos 12, 18 e 24 meses. A primeira sessão era das crianças com os pais surdos; a segunda era com um dos pais surdos e com um adulto ouvinte e a terceira era somente com o adulto ouvinte. Computaram o desenvolvimento do vocabulário tanto em língua de

sinais quanto na língua falada. Concluíram que as crianças com apenas 1 ano de idade já escolhiam a língua de acordo com o(s) seu(s) interlocutor(es). Além disso, usavam uma modalidade manual que incluía gestos mais frequentes e de formas mais variadas com seus pais surdos do que com os adultos ouvintes. As autoras concluíram que seus achados trazem novo conhecimento sobre diferenciação linguística e uso de gestos por crianças bilíngues ainda nas primeiras fases da aquisição linguística. A maioria das crianças tinha um vocabulário mais vasto em língua de sinais do que na língua falada em todos os três momentos, concluindo que as crianças estavam adquirindo as duas línguas como sistemas separados desde a tenra infância. E mais, tão logo adquirem alguma competência linguística, começam a usar as duas línguas de forma diferenciada. Uma outra conclusão é de que a aquisição linguística dos CODA é bilíngue e bimodal; as pesquisadoras identificaram modos de comunicação e de língua que as crianças produziam a cada momento, acomodando expressões de acordo com a língua do seu interlocutor, fosse ele surdo ou ouvinte, em situações em que ambos estivessem presentes.

Alternância de código (*code switching*)

O fenômeno descrito anteriormente é um exemplo de alternância de código. Ocorre quando um falante alterna entre duas ou mais línguas na situação de um único contexto linguístico.

Falantes bilíngues, quando estão aprendendo a L2, podem utilizar elementos da L1 na L2. A esse fenômeno se denomina interlíngua. Falantes de mais de uma língua são conhecidos por fazerem a alternância de código quando há proficiência na L2. Enquanto aprendizes da L2, provavelmente utilizarão elementos ou estrutura da L1 na L2. Exemplificando: um brasileiro, ao ir ao cabeleireiro nos Estados Unidos, dirá: *Eu quero cortar o meu cabelo*, em inglês, já que é assim que se fala no Brasil. O cabeleireiro americano pode lhe dar uma tesoura, pois em inglês seria: *Eu quero ter o meu cabelo cortado* (forma passiva).

Quando alunos surdos estão aprendendo LP, isto também ocorre: se observa a presença da interlíngua na forma escrita da LP. O texto terá a estrutura da língua de sinais, com ausência de conectivos ou de flexão quanto a gênero, número ou tempo verbal. Por exemplo: *Cabelo cortar*. Este aluno não fez a alternância de código, pois não aprendeu ainda a diferenciar uma língua da outra; seu bilinguismo bimodal ainda não está instalado e não é ainda um usuário proficiente do Português. Na fase de interlíngua há forte influência da língua de sinais no seu Português escrito. Para ilustrar, citamos o exemplo a seguir, escrito por um aluno surdo de 4º ano do Ensino Fundamental. A estratégia pedagógica nessa pesquisa apoiou-se na pedagogia visual,

além da utilização dos princípios propostos por Marcuschi (2008) de textualização, contextualização e retextualização. Como o princípio citado foi aplicado com alunos surdos, obedeceu-se à sequência: leitura do texto em LP, explicação do texto em Língua Brasileira de Sinais (Libras), escrita da história lida pelo aluno surdo e procedimento de análise contrastiva, com uma reescrita na norma culta para análise dos elementos gramaticais, morfológicos e sintáticos que faltavam em seu texto. “O uso da linguística contrastiva no ensino da LP para surdos parece ser uma alternativa metodológica positiva para adolescentes e adultos” (QUADROS, 1997, p. 103). A retextualização refere-se à produção de um novo texto, baseando-se na compreensão do texto original.

O Conselho dos Ratos (fábula de Esopo)

Texto do aluno:

Gato de rato medo os rato medo do gato

Casa juntos sino pescoço gato

Quem sino gato?

Falar fácil fazer difícil

Texto apresentado ao aluno, escrito em sua frente pelo professor:

Era uma vez um gato e os ratos.

Eles tinham medo do gato e resolveram botar o sino no pescoço do gato.

Mas quem ia botar o sino no pescoço do gato?

Falar é fácil, fazer é difícil.

Diversidade linguística de surdos e o desafio para a educação

É comum ouvirmos a expressão *comunidade surda*, denotando um sentimento forte de identidade cultural e linguística pelos usuários de Libras, pois apenas na última década a Libras conquistou o reconhecimento, através da Lei nº 10436/2002 e o direito de receber instrução nessa língua por meio do Decreto nº 5626/2005. No entanto, a comunidade surda não é homogênea, como qualquer outro grupamento humano. Existem pessoas com surdez congênita, ensurdecidas, surdos que não sabem sinalizar, surdos que apenas sinalizam, surdos que sinalizam e usam aparelhos de amplificação sonora (AASI), surdos com implante coclear, surdos que sinalizam e escrevem em português, surdos que sinalizam e falam. Por esse motivo as habilidades linguísticas e as necessidades educacionais podem ser muito diferentes. Existem pontos em comum no aprendizado da LP por estudantes ouvintes e surdos? Sim, um deles é que todos devem adquirir proficiência na LP, se quiserem galgar níveis educacionais superiores. Não é possível se prescindir da boa leitura, compre-

ensão e escrita na L2, ainda que existam muitos recursos para facilitar a informação em L2. Três concepções são fundamentais para o aprendizado da LP:

1. Português para surdos não pode ser ensinado de modo idêntico ao ensinado para ouvintes. Professores precisam apropriar-se do conceito *interlíngua* e aceitar que a proficiência em LP como L2 é um processo em construção, mais lento. Em síntese, devem ser mais flexíveis na correção. E, se possível, criar um ambiente especial para o grupo de alunos surdos em aula de português, se estiverem incluídos em classes regulares, já que a escrita deve ser ensinada com base nas habilidades interativas e cognitivas por meio da língua de sinais.
2. A visualidade da língua de sinais - Aproveitar essa característica inerente ao modo de armazenar a informação por pessoas surdas no ensino da LP como L2. Esta estratégia é válida tanto para alunos surdos quanto ouvintes, pois experiências anteriores demonstraram que alunos ouvintes também aprendem melhor quando a pedagogia visual é aplicada (KELMAN, 2005).
3. Ensino de Libras desde a Educação Infantil e uso de grande número de textos e livros, com significação inicial dada em língua de sinais.

Pela falta de audição, estudantes surdos não têm o *feedback* da língua oral e erram em seus textos, evitando, assim, utilizar a L2 na modalidade escrita. Cabe aos professores encontrar as melhores alternativas e propostas pedagógicas para motivar o aprendizado da L2, pelo menos na versão escrita.

Pesquisas recentes indicam que alunos surdos com implante coclear bem-sucedido e que são usuários de língua de sinais aprendem mais e melhor do que seus pares surdos que têm apenas a língua de sinais (COSTA; KELMAN & GÓES, 2015; KELMAN, 2015).

A seguir ilustraremos experiências de formação de professores e práticas pedagógicas em dois níveis diferenciados de ensino: o superior e o fundamental.

Formação de professores bilíngues: a Psicologia no Curso Bilíngue de Pedagogia

Para colaborar com práticas educacionais bilíngues para surdos no Brasil, em 2006, o INES iniciou o Curso Bilíngue de Pedagogia. Este oferece licenciatura plena na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental e formação para as demais funções da área. A Libras era considerada a língua de instrução e a LP era disciplina obrigatória na modalidade escrita. Candidatos surdos e ouvintes precisavam ter suficiente proficiência em Libras. Tradutores

Intérpretes de Língua de Sinais e Portuguesa (TILSP) atuavam no desenvolvimento das atividades didático-pedagógicas. No período de 2007 a 2014, sete professores efetivos ouvintes compunham o quadro docente, os quais em dois anos de formação alcançaram fluência básica em língua de sinais; exceto uma professora que já tinha boa fluência. Em 2014, por meio de concurso público para oferta do Curso de Pedagogia Bilíngue na modalidade de Educação a Distância, 28 professores ingressaram no quadro de docentes efetivos; dentre eles, quatro para ministrar a nova disciplina Libras. Foram estabelecidas mudanças no currículo do primeiro curso presencial com o objetivo de possibilitar aos egressos as condições efetivas de formação bilíngue.

Foi possível perceber, com raras exceções, o contexto educacional inadequado vivenciado pelos graduandos surdos na educação básica. Os primeiros professores e os próprios graduandos enfrentaram tal revés e neste relato narraremos a experiência dos sete anos iniciais, nos quais tentamos desbarbarizar esse contexto (KELMAN, 2012). Descreveremos como o ensino de Psicologia fundamentou a proposta de educação bilíngue e relataremos a experiência docente no Ensino Superior em que há a inclusão de ouvintes e a necessidade de garantir o acesso de todos ao currículo.

No ensino da Psicologia foram apresentadas as abordagens acerca da cognição humana – Inatismo, Ambientalismo, Interacionismo e Psicologia Histórico-Social – e suas implicações nas ações pedagógicas e educacionais. Expúnhamos o compromisso ético e político presente no Projeto Pedagógico do Curso, afirmando a proximidade à concepção da Psicologia Histórico-Cultural, em especial de Vigotski. Questionávamos o modismo ou aderência superficial a conceitos e concepções teóricas, sobretudo nessa vertente teórica (SAVIANI, 2004). Inicialmente, utilizávamos o termo socioconstrutivismo. Entretanto, a partir de 2010, o contato com os autores, citados a seguir, fez-nos reconsiderar essa nomeação.

Duarte (2001) afirma que os conceitos vigotskianos foram apropriados por discursos neoliberais e pós-modernos, os quais ocultaram sua filiação ao materialismo dialético e reforçaram uma suposta centralidade nos estudos da linguagem. Prestes (2010) confirma a censura partidária das obras de Vigotski e seus companheiros de pesquisa na União Soviética, problemas na tradução e negação implícita do posicionamento político do grupo. Havia a ênfase na atividade da criança e no quanto ela impulsiona o desenvolvimento. Entretanto, é comum reduzir a contribuição de Vigotski à abordagem do pensamento e da linguagem (SAVIANI & DUARTE, 2012; PRESTES et al., 2013).

Saviani & Duarte (2012) destacam a fundamentação marxista de Vigotski a qual concebe a formação humana na relação entre o processo histórico de objetivação do gênero humano e a vida do indivíduo como um ser social. O indivíduo humano é formado como um ser genérico na dialética entre a apropriação das atividades humanas objetivadas no mundo da cultura (produções materiais e não materiais) e a objetivação da individualidade por meio da atividade vital, o trabalho. Leontiev amplia a concepção vigotskiana de dupla função da linguagem e estabelece como unidade inicial de análise a conexão entre o motivo e o conteúdo da ação estabelecida, mediados pela linguagem. A criança não está independente no mundo, e por isso a atividade está sempre inserida na comunicação (DUARTE, 2001).

O conceito de mediação indica o vínculo dialético e indissociável entre a atividade psíquica e o meio social. A criação e o emprego dos signos estão dialeticamente relacionados com o desenvolvimento e a apropriação das formas culturais humanas. Os efeitos desse processo repercutem nas funções mentais (memória, atenção, percepção, pensamento, imaginação e vontade). A escola deve propiciar essa imersão cultural desde os primeiros anos de vida da criança. Atividade-guia, situação social de desenvolvimento e vivência são três conceitos em relação intrínseca (PRESTES, 2013).

Em 1924, Vigotski entra na Universidade de Moscou, integrando o grupo de pesquisadores do Instituto de Psicologia. Estuda a educação de cegos, surdos e crianças com problemas cognitivos (PRESTES, 2013). Uma leitura atenta do autor (VIGOTSKI, 1983) demonstra como ele mudou a forma de conceber a educação de surdos. Anteriormente considerava a surdez como uma deficiência da experiência social. Aspectos biológicos provocavam a surdez, mas o impedimento ao pleno desenvolvimento cognitivo era causado pela falta de interação no ambiente social, gerando problemas na atividade.

Vigotski (1983) acreditava que os surdos deveriam utilizar a visão para aprender a falar porque considerava a fala imprescindível ao desenvolvimento do pensamento. Todavia, observou que, para os surdos das escolas russas, a língua oral “lhes resulta estranha” (p. 288), não se tornava ferramenta para expressão plena. Assim, em 1925, apresentou uma tese ao Conselho Pedagógico do Conselho Estatal Científico questionando a “surdopedagogia” (p. 288) e propondo uma comprovação experimental na qual, em três anos, seriam comparados três métodos educacionais. Em 1930, na II Conferência Nacional dos Trabalhadores das Escolas para Crianças e Adolescentes Surdos-Mudos defendeu nova tese, resultado da experimentação, de que era preciso considerar “a língua da criança surdo-muda” (p. 294), incluindo a mímica e a língua escrita. Passou a considerar o domínio de diferentes formas de lingua-

gem, ou poliglossia, como via mais proveitosa e inevitável de desenvolvimento da linguagem e da educação dos surdos.

O atraso na divulgação de tais conceitos não tem sido eficiente para garantir o acesso dos surdos ao conhecimento socialmente construído. Na experiência docente no INES, assumimos o compromisso de tentar contribuir com a formação de professores para a educação bilíngue. Não caberia apenas lamentar nosso evidente despreparo. Era forçoso exigir institucionalmente os recursos, identificar parceiros e publicizar resultados e desafios.

O saber-fazer na sala de aula com surdos foi construído na tentativa e erro, buscando solução de problemas e formação na leitura de obras de referência. Era preciso também fazer-saber essa experiência nos eventos da comunidade acadêmica para compartilhar tais inquietações e alertar quanto ao direito dos surdos e dever dos sistemas de ensino de garantir a sua aprendizagem. Essa cartografia aponta para a inseparabilidade entre conhecer e fazer (PAS-SOS & BARROS, 2010).

Nas primeiras aulas percebemos que o planejamento de uma aula se desdobrava em três. Foi indispensável adaptar o currículo. Explicando melhor, não consistiu em simplificar ou reduzir os conteúdos e sim selecionar e enfatizar os conceitos principais, estabelecendo escolhas diante do perfil de todos os alunos, tentando privilegiar a compreensão dos surdos. O que seria o núcleo principal? Como indicar a continuidade dos estudos após o encerramento das aulas? (LAGE, 2013b).

Ao abordarmos as tensas relações na sala de aula entre os graduandos, problematizávamos a reprodução de experiências estigmatizadoras. Nessas estratégias iniciais foi possível comprovar as singularidades dos surdos; a aquisição de línguas era apenas um aspecto (BAPTISTA; CANEN, 2012). A avaliação da fluência dos alunos surdos em Libras e em Português foi possível com a ajuda dos TILSP. A partir dela selecionávamos as fontes bibliográficas. Duarte & Saviani (2012) enfatizam o incentivo à leitura de fontes primárias. Buscamos, então, evitar alguns textos com frases invertidas, termos rebuscados, referências típicas de pessoas ouvintes, como letras e estilos musicais (LAGE, 2013b).

Não acreditamos que exista um único método para ser aplicado ao ensino de surdos, tampouco pretendíamos reforçar a linguistização da surdez (DORZIAT, 2013; CARVALHO & MORAES JÚNIOR, 2014). Todavia, os TILSP, alguns alunos e pesquisadores como Leite (2005), Lodi & Lacerda (2009), Fernandes et al. (2010), Lebedeff (2010), Kelman & Branco (2014), Lacerda et al. (2014) destacaram a importância da utilização de estratégias visuais para fundamentar o planejamento didático segundo a cognição corres-

pondente à linguagem visual-espacial. No primeiro ano nos limitávamos à projeção de textos. Com o tempo, passamos a utilizar fotos dos autores, referências visuais, esquemas, diagramas e vídeos. Por exemplo, antes de estudarmos o desenvolvimento filogenético dos primatas descrito por Vigotski para explicar a origem do pensamento e da linguagem humanas, usamos imagens e gráficos mostrando a árvore filogenética provável dos antropóides, à qual pertence a espécie humana. Para alguns alunos surdos essa foi a primeira oportunidade para saber que chimpanzé, gibão, gorila e macaco são animais diferentes, inclusive em Libras.

Os TILSP precisam ter acesso aos conteúdos com antecedência; não são máquinas de tradução, são mediadores educacionais e auxiliam no planejamento (LAGE, 2013b). Os graduandos solicitavam a tradução de textos acadêmicos e a produção de textos em língua de sinais (vídeo), o que nem sempre era possível. Nos primeiros anos do curso, os TILSP eram poucos e contratados indiretamente pelo INES. Não havia disponibilidade de tempo. A partir de 2013, a categoria passa a integrar o quadro efetivo e as condições melhoram.

Uma graduanda surda com formação de professores em nível médio sugeriu começarmos a aula resumindo a anterior. A seguir, o objetivo da aula era explicitado. Lembrávamos a todos os graduandos que o repertório cultural dos surdos era fruto do meio social e da escola ineficiente, retomando a Psicologia Histórico-Cultural, e que deveriam observar as necessidades de adequação das escolas dos diferentes níveis de ensino para contribuir com mudanças reais.

Em virtude de seu desenvolvimento linguístico, quase todos os surdos não escrevem em LP como os ouvintes (LODI & LACERDA, 2009; FERNANDES et al., 2010; LEBEDEFF, 2010), por isso a atenção nos processos avaliativos deve ser redobrada. Utilizamos dramatizações, apresentação de seminários, debates, trabalhos e provas. Os dois últimos foram preponderantes e os graduandos surdos podiam optar por realizá-los em Libras ou LP. Consideramos escrita de sinais o registro fílmico de discursos em língua de sinais (CARVALHO; MORAES JÚNIOR, 2014). Nas provas, todos os graduandos recebiam o mesmo material e os surdos podiam planejar suas respostas e iniciar a apresentação em língua de sinais quando se sentiam preparados. Inicialmente, os TILSP traduziam as respostas, porém, à medida que a docente adquiria fluência, acompanhava diretamente os surdos e debatia com os TILPS o rendimento. Desde 2010, trabalhamos com a reescrita das avaliações e o resultado tem sido muito interessante. Caso o estudante surdo opte pela

produção em LP, deve lhe ser assegurada a correção equivalente à língua estrangeira.

Na orientação monográfica adotamos o contato direto em aulas individuais e presenciais, a atenção para a produção de dados nas pesquisas de campo e na seleção das fontes bibliográficas, a escrita conjunta e a reescrita dos textos (LAGE, 2013a).

Percebíamos o grande esforço dos graduandos surdos cujo português era a segunda língua. Quando o surdo sinalizante escrevia, quase sempre, a estrutura da língua de sinais vigorava (LODI & LACERDA, 2009; LEBEDEFF, 2010). Escrevíamos os textos a quatro mãos: o aluno escrevia em Português; o texto era revisado em Libras e reescrito na LP. Às vezes a banca avaliadora ainda encontrava frases influenciadas pela língua de sinais (LAGE, 2013a). A seguir exemplificamos esse exercício, sendo o primeiro uma versão sem revisão:

Objetivo geral o conhecimento desenvolver a importância ensino fundamental educação para alfabetização de criança surda, o processo nosso procura entendemos como professoras formação interação em sala de aula com criança surda na escolar especial.

Este estudo tem como objetivos gerais apresentar a importância da Libras nos processos de alfabetização e letramento de crianças surdas, e mostrar uma experiência docente onde há a valorização do desenvolvimento da capacidade de aquisição da língua portuguesa escrita de crianças surdas.

Para nossa comunicação, utilizávamos Libras, gestos, desenhos, pesquisa na internet, LP escrita. Em 2014, foi possível fazer reuniões por teleconferência mantendo essa dinâmica. Em 2015, as regras para a monografia em língua de sinais foram aprovadas. Percebemos a permanência do desafio da escrita, pois há muita dificuldade em produzir textos acadêmicos, mesmo em Libras.

Quando fica evidente o empenho para aprender a língua de sinais, estabelece-se um compartilhamento genuíno de saberes. Essa atividade, conforme apontado por Vigotski (PRESTES, 2013), promoveu o desenvolvimento da docente e dos discentes em conjunto. Esses equívocos e acertos podem contribuir para a acessibilidade dos surdos em instituições de Ensino Superior, solidificando o processo de real inclusão na educação brasileira.

Práticas pedagógicas bilíngues no atendimento educacional especializado de alunos surdos incluídos

Apresentaremos aqui os resultados parciais de um estudo, sobre as práticas pedagógicas realizadas na Sala de Recursos de uma escola pública da Baixada Fluminense, visando favorecer o processo de inclusão escolar dos mesmos. Participaram da pesquisa dois professores das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). A metodologia utilizou os pressupostos da pesquisa qualitativa, com abordagem etnográfica, visando à necessidade de compreender os eventos ocorridos no cotidiano das práticas pedagógicas dirigidas para os alunos surdos. O principal referencial teórico usado para compreender as diferentes interações e práticas pedagógicas foi a teoria histórico-cultural, sobretudo os estudos de Vigotski.

O AEE e as políticas públicas que o institucionalizaram

A legislação brasileira tem buscado garantir o acesso e a permanência de alunos oriundos das classes especiais em classes inclusivas de escolas comuns com a oferta de atendimento especializado. Para tanto, a implementação e o financiamento das SRM tem se apresentado como um importante programa na atualidade. De acordo com dados oficiais apresentados por Mendes (2014)¹, no período entre 2005 e 2010 foram implementadas 24.301 SRM: 17.679 nas redes municipais e 6.532 nas redes estaduais e federais de ensino.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ocorre no âmbito do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Convém destacar que o AEE é primordial, pois propicia, juntamente com os demais profissionais, condições favoráveis ao processo de inclusão. Esse serviço educacional é complexo, já que propõe ao profissional do AEE programar, acompanhar e avaliar a funcionalidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade no ambiente escolar; oferta de suporte ao professor da classe comum e demais profissionais; orientar professores e famílias acerca dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, de forma a promover a autonomia e participação do aluno.

Para atuar no AEE com alunos surdos, o profissional deve possuir, além da proficiência para o uso e ensino da Libras, o conhecimento dos processos de desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Essas diferenças estão pautadas em questões linguísticas diretamente relacionadas a de identidade e cultura surda (SKLIAR,1998).

Em reconhecimento a essa especificidade linguística o AEE reitera a importância do Decreto nº 5.626/2005 para disposição e organização do atendimento a alunos surdos.

A seguir apresentamos quatro propostas de trabalho, consideradas imprescindíveis, pois têm o objetivo de subsidiar o processo de inclusão de alunos surdos do Ensino Fundamental II. São elas: oferta de Libras para classes regulares; apoio aos familiares; suporte aos professores do ensino regular e ensino da LP como segunda língua.

Oferta de Libras para classes regulares

O processo de aprendizagem pressupõe a necessidade de interação entre os atores desse processo. No entanto, um dos maiores obstáculos referentes ao estabelecimento de um inter-relacionamento entre alunos surdos e ouvintes e seus professores é a barreira linguística. Para que trocas significativas ocorram e facilitem o processo de aprendizagem, faz-se necessário o estabelecimento de uma língua comum.

A ausência de algum conhecimento em Libras por alunos ouvintes impossibilita a interação com alunos surdos durante o processo de ensino/aprendizagem, restando a interação apenas com seus pares surdos e com os intérpretes (ALMEIDA, 2014).

Lodi & Lacerda (2010, p. 20) mencionam que a linguagem ocupa papel central no processo de aprendizagem também no que se refere a indivíduos surdos. As autoras destacam a necessidade de interação entre alunos surdos e ouvintes para que possa ocorrer a aprendizagem. Consideram que é importante que se ofereçam aos alunos surdos condições análogas às aquelas experimentadas pelos alunos ouvintes – ter a convivência com iguais (no caso surdos) e com diferentes (no caso ouvintes).

Desse modo, entendemos que alunos surdos e ouvintes precisam compartilhar os conhecimentos adquiridos, e, para tanto, faz-se necessário a escolha coerente de práticas pedagógicas que visem um melhor desempenho e interação entre todos. Com essa perspectiva, as professoras da SRM deram início em 2011 ao projeto de oficina de Libras para duas turmas do 5º ano de escolaridade, oferecidas uma vez por semana, com 50 minutos de duração, por 4 meses. As turmas eram receptivas e demonstravam bastante interesse referente à aprendizagem da Libras, o que propiciou a continuidade do projeto no ano letivo seguinte, dessa vez sendo oferecido para quatro turmas: duas de 5º ano e duas de 1º ano de escolaridade.

Essa prática bilíngue substanciou o processo de inclusão de alunos surdos em turmas regulares, não apenas por facilitar a comunicação entre surdos e ouvintes, mas, sobretudo, como uma oportunidade real de escolarização dos alunos surdos. Nesse mesmo ano, a oferta de oficina de Libras² para alunos ouvintes de classes regulares do Ensino Fundamental II foi incorporada ao Projeto Político Pedagógico da escola.

Apoio e suporte aos familiares

Embora as políticas educacionais enfatizem a importância da participação da família para o desenvolvimento educacional de seus filhos, muito pouco ainda é feito em relação à existência de um trabalho sistemático com as mesmas, na parceria com as escolas da rede pública de ensino. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece a responsabilidade das instituições de ensino e de seus funcionários pela integração das famílias à escola, estabelecendo e fortalecendo vínculos com elas.

Especificamente em relação ao atendimento educacional de alunos público-alvo da Educação Especial, a Declaração de Salamanca congrega a todos os governos a “encorajarem e facilitarem” a participação dos pais no planejamento e tomada de decisões nos serviços especializados, estabelecendo, com eles, uma verdadeira parceria.

São poucas as escolas que adotam o bilinguismo com o uso da Libras para estabelecer comunicação e transmitir conhecimento. Do mesmo modo, a comunicação entre pais ouvintes e filhos surdos deixa a desejar, dificultando a construção e desenvolvimento de vínculos de afetividade e, portanto, o inter-relacionamento (ALMEIDA, 2014).

Para favorecer e potencializar o desenvolvimento da afetividade entre pais e seus filhos surdos, por meio do uso da Libras, foi criada então no ano de 2011 a primeira oficina de Libras direcionada aos familiares de alunos surdos. Ênfase foi dada à elaboração de um currículo que visasse a três aspectos considerados fundamentais: o fortalecimento do relacionamento, estabelecido entre pais ouvintes e filhos surdos pela apropriação da Libras; a importância da existência da afetividade no desenvolvimento socioafetivo e intelectual das crianças surdas; e a contribuição do vínculo afetivo estabelecido pela Libras dos pais e filhos surdos como auxiliar no desenvolvimento cognitivo dessas crianças.

Costa, Kelman & Góes (2015) ressaltam a necessidade de que a família se comprometa quanto a participação de seus filhos surdos nas SRM. Almeida (2014) também corrobora com essa afirmação no que se refere a estimular a participação da família na escola para a compreensão da importância da participação de seus filhos em aulas em sala de recursos.

A oficina de Libras para familiares de alunos surdos, introduzida em 2011, atendeu inicialmente a sete responsáveis, com frequência bastante irregular devido à dificuldade dos familiares em se ausentarem do ambiente doméstico no horário determinado. Ficou então estabelecido que a oficina deveria ser implementada nos 50 minutos subsequentes ao horário de entrada dos alunos na escola. Assim, os responsáveis permaneceriam no ambiente escolar apenas por mais algum tempo. As aulas foram ministradas utilizando metodologia específica e abordando temáticas de interesse cotidiano dos familiares, tais como atividades envolvendo a contação de histórias, brincadeiras, utilização de jogos, auxílio no que se refere à resolução de atividades de casa pelos alunos e até mesmo auxílio no que se refere à disciplina que os pais desejavam implementar no ambiente familiar.

A iniciativa de oferta de Libras aos familiares se configurou como uma estratégia que, além de propiciar avanços significativos quanto ao desenvolvimento e à potencialização da afetividade e do vínculo estabelecido entre pais ouvintes e filhos surdos, favoreceu também a compreensão por parte dos mesmos sobre a importância da SRM para o desenvolvimento cognitivo dessas crianças e o desenvolvimento de uma educação bilíngue.

Suporte aos professores de classe regular

Várias barreiras contribuem para que o suporte aos professores de classe regular não ocorra, dentre elas a crença de muitos professores, especialistas e gestores de que a presença do intérprete de Libras em sala de aula seria suficiente para eliminar a barreira linguística e, conseqüentemente, garantir desenvolvimento cognitivo satisfatório por parte dos alunos surdos incluídos (LODI & LACERDA, 2010).

Com base nessa constatação, consideramos que os professores da SRM devam oferecer suporte pedagógico aos professores de classe regular. Porém sabemos da escassez de tempo destinado ao planejamento, ou mesmo à realização de grupos de estudos, dificultando a realização de encontros direcionados a oferta de suporte aos professores do ensino comum (ALMEIDA, 2014). É fundamental que haja a criação de espaços efetivos para a realização de trocas entre os profissionais do AEE e os professores de classe comum.

Cabe à escola a criação de estratégias que visem garantir esses momentos. Tais encontros poderiam ser considerados uma alternativa de formação continuada para professores de classes regulares e profissionais que atuam no AEE, ou seja, professores de classes bilíngues, intérpretes de Libras, agentes educativos e professores de SRM.

Na escola pesquisada, alguns professores podiam contar com o suporte da SRM em alguns momentos, iniciativa ainda incipiente pela falta de horário predeterminado para esses encontros. Nossa motivação era apenas de atender de forma mais equânime a alunos surdos e ouvintes.

Esses encontros ocorreram fora do horário dos professores envolvidos. Alguns antes do início do horário letivo, outros posteriores a ele. Os encontros envolveram intérpretes e professores para produção comum de materiais, busca de estratégias mais adequadas para apresentar um conteúdo, ou mesmo para produção de avaliações em Libras.

Tais encontros resultaram profícuos, com nítido interesse dos profissionais envolvidos. Lacerda (2002) destaca que no atendimento educacional de alunos surdos, razões de ordem linguística e pedagógica também devem ser consideradas, pois, além da intermediação da Libras, também se faz necessária a elaboração de práticas educacionais adequadas às especificidades linguísticas desses alunos.

Ensino da Língua Portuguesa como segunda língua

O ensino da LP para alunos surdos tem sido alvo das políticas públicas brasileiras desde a homologação da Lei nº 10.436/2002. Composta por apenas cinco artigos, ressalta em parágrafo único que a Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa.

O Decreto nº 5.626/2005 dispõe em seu capítulo quatro sobre a utilização e difusão da Libras e da LP para o acesso das pessoas surdas à educação. Esse artigo define a necessidade de ações como: promoção de cursos para formação de professores direcionados ao ensino da LP como L2 para pessoas surdas, com oferta obrigatória, desde a educação infantil; ensino da Libras e também da LP, como L2 para alunos surdos e finalmente prover escolas com professor para o ensino de LP como L2 para pessoas surdas.

A Secretaria de Educação Especial do MEC, depois transformada em Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – (SEESP/SECADI/MEC), SEESP/ /MEC (BRASIL, 2007) definiu parâmetros para o ensino da LP para alunos surdos, publicando a cartilha *Formação*

Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado da Pessoa com Surdez. Essa cartilha ressalta a oferta de Atendimento Educacional Especializado para o ensino da LP em SRMs e em horário diferente do da sala comum, sendo esse serviço desenvolvido por um professor, preferencialmente, habilitado em LP, ciente dos pressupostos linguísticos e teóricos que norteiam o trabalho.

O trabalho direcionado ao ensino da LP para alunos surdos é complexo, pois cabe ao profissional responsável por esse ensino, a elaboração de atividades que visem desenvolver competências em níveis morfológicos, sintáticos e semântico-pragmáticos, levando os alunos a perceber a estrutura da língua por meio de atividades diversificadas, preferencialmente utilizando a pedagogia visual (KELMAN, 2011).

Outra estratégia pedagógica que nos pareceu favorecer o processo de aquisição da LP por alunos surdos se refere à utilização da linguística contrastiva pelos professores, descrita anteriormente. Essa metodologia estabelece as relações entre a língua de sinais e a língua oral na modalidade escrita.

Para finalizar, vale destacar Fernandes (2004), quando afirma que um conhecimento específico em língua materna é essencial ou facilita a aquisição de outra língua em estudo. Percebe-se que a relação entre ambas as línguas não apenas se estreita, mas se torna inevitável.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, S. D. *Implantação de uma educação bilíngue para surdos na Escola Municipal XX em Duque de Caxias/RJ*. 124 p. Dissertação. Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar/PPGEDuc/UFRRJ, Nova Iguaçu, RJ. 2014.
- BATISTA, A. C.; CANEN, A. Multiculturalismo e campo da surdez: dialogando acerca das identidades e culturas de pessoas surdas. *Espaço*, Rio de Janeiro, 38, jul/dez 2012, p. 19-29.
- BHATTACHARJEE, Y. *The benefits of bilingualism*. The New York Times, 17/03/2012.
- BRASIL. *Atendimento Educacional Especializado para pessoa com surdez*. MEC. Brasília, 2007.
- CARVALHO, C.; MORAES JÚNIOR, L. C. *Outras narrativas: minorias sociais e narrativas sobre a diferença*. Rio de Janeiro: Litteris, 2014.
- COSTA, J. P.; KELMAN, C. A.; GÓES, A. R. S. Inclusão de alunos com implante coclear: a visão dos professores. *Revista Educação Especial*, v. 28, n. 52, p. 325-338, 2015.
- DECASPER, A.; SPENCE, M. Prenatal maternal speech influences newborn' perception of speech sound. *Infant Behavior and Development*, v. 9, n. 2, p. 133-150, 1986. DOI 10.1016/0163-6383(86)90025-1.
- DORZIAT, A. Bilinguismo e surdez: para além de uma visão linguística e metodológica. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos: processos e projetos pedagógicos*. Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 27-40.
- DUARTE, N. *Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, E. (Org.). *Surdez e bilinguismo*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: trilhando caminhos para a prática pedagógica*. Curitiba: SEED, 2004.
- GOLLAN, T. H.; SALMON, D. P.; MONTOYA, R.; GALASKO, D.R. Degree of bilingualism predicts age of diagnosis of Alzheimer's disease in low-education but not in highly-educated Hispanics. *Neuropsychologia*, Dec. v. 49, n. 14), p. 3826-3830, 2011. DOI: [10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.041](https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2011.09.041).
- HAMERS, J. F.; BLANC, M. *Dimensions and measurements of bilinguality and bilingualism*. 2. ed. Cambridge University Press, 2000.
- HARRISON, K. M. P. A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos professores e intérpretes sobre esta experiência. *Cadernos Cedes*, v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006.
- KANTO, L.; LAAKSO, M.-L.; HUTTUNEN, K. Differentiation in language and gesture use during early bilingual development of hearing children of deaf parents. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 18, n. 4, p. 769-788, 2015. Cambridge University Press 2014. DOI:10.1017/S1366728914000169.

- KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTÍNEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011, p.171-203.
- KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, A. C. B.; DORZIAT, A; FERNANDES, E. *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012, p. 49-69.
- KELMAN, C.A. Alunos com implante coclear: desenvolvimento e aprendizagem. *Ensino em Re-Vista*, v. 22, n. 1, p.13-24, 2015.
- KELMAN, C. A.; BRANCO, A. U. Comunicação e Metacomunicação na inclusão escolar. In: DESSEN, M. A. (Org.) *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 2014, p. 483-516.
- LACERDA, C. B. F. O intérprete educacional de língua de sinais no Ensino Fundamental: refletindo sobre limites e possibilidades. In: LODI, A. C. B.; HARRISON, K. M. P.; CAMPOS, S. R. e TESKE, O. (Orgs.). *Letramento e minorias*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2002, p. 120-128.
- LACERDA, C. F.; SANTOS, L. F.; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F.; SANTOS, L. F. *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução a Libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFSCar, 2014, p. 185-200.
- LAGE, A. L. S. Orientação de monografia com graduandos de pedagogia surdos no INES: cartografando a escrita a quatro mãos. In: *Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 3* – “Universidade e participação na contemporaneidade”. Rio de Janeiro. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013a.
- LAGE, A.L. S. Acesso ao currículo, construção de sentidos e compromisso político do educador no ensino superior: cartografando o caso de graduandos surdos. In: *VI Colóquio de Políticas e Práticas Curriculares: (re)construindo os sentidos de educação e ensino*. João Pessoa. UFPB, 2013 b, p. 1409-1421.
- LEBEDEFF, T. B. Aprendendo a ler “com outros olhos”: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. *Cadernos de Educação FaE/PPGE/UFPel*, Pelotas, n. 36, p. 175-195, 2010.
- LEITE, E. M. C. *Os papéis do intérprete de libras na sala de aula inclusiva*. Petrópolis: Arara Azul, 2005. Disponível em: [<http://www.editora-arara-azul.com.br/pdf/livro3.pdf>]. Acesso em: 10 jun. 2009.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. A inclusão escolar bilíngue de alunos surdos: princípios, breve histórico e perspectivas. In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-32.
- LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. *Uma escola, duas línguas*: letramento em Língua Portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais da escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- MARCUSCHI, L.A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PASSOS, E.; BARROS, R. B.. A cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: ESCÓSSIA, L.; KASTRUP, V.; PASSOS, E. (Orgs.). *Pistas do método da cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 17-31.

PRESTES Z; TUNES, E; NASCIMENTO, R. Lev Semionovitch Vigotski: um estudo da vida e da obra do criador da psicologia histórico-cultural. In: LONGAREZI A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: EDUFU, 2013, p. 47-65.

PRESTES, Z. R. *Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo educacional*. 2010. 285f. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília.

SAVIANI, D. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, N. (Org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 21-52.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

VIGOTSKI, L. S. *Fundamentos de Defectologia*. Havana, Cuba: Pueblo Y Educación, 1983.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus Logico-Philosophicus*. 1922. Publicado em 1921 em alemão com o título *Logisch-Philosophische Abhandlung* *Annalen der Naturphilosophie*. No ano seguinte foi publicado em inglês com o nome citado inicialmente.

