

A PESSOA SURDA E SUAS POSSIBILIDADES NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM E ESCOLARIZAÇÃO*

Renata Razuck¹
Maria Carmen V. R. Tacca²
Elizabeth Tunes³

Resumo

O artigo propõe-se a discutir os processos de escolarização e aprendizagem de alunos surdos que chegam às escolas regulares tendo em vista o movimento da educação inclusiva. Faz uma crítica ao conceito de dificuldades de aprendizagem e de deficiência, tendo como base a perspectiva histórico-cultural e os fundamentos da defectologia de Vigotski. Nessa abordagem introduz a idéia do desenvolvimento atípico como expressão da diversidade, propondo que as leis de qualquer desenvolvimento são as mesmas para qualquer pessoa, ou seja, apóia-se no princípio das relações sociais como definidoras do ser humano. Analisa que os processos de aprendizagem e de escolarização das crianças surdas não alcançam o sucesso esperado pelo fato de que elas são introduzidas no mundo da linguagem e da comunicação pela Língua de Sinais (LIBRAS) muito tardiamente. Verifica que a escola não assume a sua educação a partir de todas os aspectos de suas singularidades e, principalmente, no efetivo favorecimento da convivência social. Conclui que a segregação e a exclusão apresentam-se ainda como a realidade da criança surda na escola.

Palavras-chave: Aprendizagem. Escolarização. Surdez. Diversidade. Desenvolvimento Humano.

Abstract

This work intends to discuss schooling and learning processes of deaf students in regular schools, from the point of view of inclusive education. We criticize the concept of learning disabilities and deficiency, taking as a basis the historical-cultural perspective and the principles of Vigotski's defectology. Within such approach, we introduce herein the idea of atypical development as an expression of diversity, proposing that all kinds of development are ruled by the same laws, and considering that social relations define human beings. This study also points out that schooling and learning processes of deaf children do not achieve the expected successful results because the introduction of these children into language and communication by means of Brazilian Sign Language (LIBRAS) occurs too late. We also notice that school does not assume deaf children's education considering all its aspects and singularities, specially in what refers to effectively favoring social life. We conclude that segregation and exclusion still consist the reality of deaf children at school.

Keywords: Learning. Schooling. Deafness. Diversity. Human Development.

O maior acesso à educação significa uma maior diversidade de alunos na escola. Porém, os sistemas educacionais seguem oferecendo respostas homogêneas, que não satisfazem às diferentes necessidades e situações dos alunos. Temos salas de aula

cada vez mais cheias onde os professores, mesmo ao final de um ano letivo, não sabem, provavelmente, nem o nome de seus alunos. Muitas vezes esses alunos são tratados apenas como números e suas características pessoais e de desenvolvimento passam des-

*Artigo recebido em: maio de 2007.

*Aceito em: junho de 2007.

¹Doutoranda em Educação, Universidade de Brasília. Professora da Secretaria de Educação do Distrito Federal.

²Doutora em Psicologia pelo Instituto Psicologia, UnB. Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UnB.

³Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. Professora e Pesquisadora Associada da Faculdade de Educação. Universidade de Brasília.

percebidas na realidade do cotidiano escolar. E, quando os alunos não apresentam um comportamento dito “padrão” ou apresentam rupturas em seu processo de aprendizagem, são rotulados como “alunos com dificuldades de aprendizagem” e considerados como incapazes de serem educados nas escolas normais, sendo então encaminhados para algum tipo de atendimento especial. Isto se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar, que afetam em maior medida às populações que estão em situação de vulnerabilidade. Apenas para exemplificar, segundo Sisto (2001), no Brasil a quantidade de crianças que não se alfabetizam nem na primeira nem na segunda série é estimada em 60%. Essa situação merece atenção e preocupação redobrada e nos incita a questionar o que ocorre nesse processo que faz com que um contingente tão grande de crianças não logre sucesso nessa habilidade?

Da forma como o tema das “dificuldade de aprendizagem” tem sido definido e compreendido, identifica-se uma concepção em cuja base aparece nitidamente a idéia de responsabilidade individual e um cunho naturalista, universalista e organicista a respeito do processo de aprender. A idéia subjacente é que a aprendizagem é um processo cognitivo e intelectual em sua natureza e que todas as pessoas pensam e aprendem a partir das mesmas etapas que se sucedem linearmente. Com essas premissas torna-se compreensível admitir que se pode identificar e quantificar um potencial a partir de resultados em testes padronizados e individualmente aplicados. Por isso, provas de leitura, matemática e expressão escrita são consideradas como instrumentos básicos e suficientes dos diagnósticos psicopedagógicos. Nesses testes, as respostas de qualquer indivíduo devem estar convergentes com um referencial dado e, portanto, na divergência, a constatação é de que acontece uma falha do sujeito, uma insuficiência ou um limite que permite

concluir que ele está em desacordo com o esperado para a idade e nível de escolarização, ou seja, com o padrão de normalidade. Para Tacca (2007, no prelo), no entanto, as “dificuldades de aprendizagem” parecem estar muito mais relacionadas a desarticulações nos processos de ensinar e aprender, nas relações estabelecidas que não permitem investigar os processos de aprender da criança, do que nas características orgânicas, geneticamente herdadas e localizadas nas crianças, ou mesmo em determinismos advindas de instâncias psicológicas inconscientes dos quais o sujeito torna-se refém.

Para os indivíduos que são diagnosticados com “dificuldades de aprendizagem” o Conselho Nacional de Educação indica o Ensino Especial. Conforme este mesmo Conselho, encontramos nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a seguinte definição para a Educação Especial, na qual também perpassa o entendimento de um potencial genético e a idéia de padrão de desenvolvimento.

A Educação Especial é a modalidade de educação escolar entendida como um processo educacional que se materializa por meio de um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação formal e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, diferentes das da maioria de crianças e jovens, em todos os níveis e modalidades de educação e ensino. (Resolução n.º 02/2002 do CNE,).

Nesta direção, a educação inclusiva se sustenta afirmando aspirar fazer efetivos o di-

reito à educação, a igualdade de oportunidades e de participação. Tais direitos encontram-se consagrados na Declaração dos Direitos Humanos e são reiterados pela nossa política educacional. Porém, inúmeras crianças e adultos chamados “especiais” não têm acesso à educação ou tem parcialmente e discriminatoriamente e isso os condena à segregação social, pois que não são considerados em suas singulares e na idéias da diversidade de processos de desenvolvimento.

As idéias da Psicologia Histórico-cultural e os Fundamentos da Defectologia de Vigotski

A possibilidade de sustentação em uma outra compreensão a respeito dos processos de aprendizagem, aparece nos estudos sobre defectologia de Vigotski pois que introduzem novos princípios para pensar o desenvolvimento humano. A obra “Fundamentos da Defectologia”, reúne estudos e conferências realizadas por ele entre 1924 e 1935, e nela encontramos uma abordagem bastante revolucionária na consideração da deficiência, que passa a ser entendida como uma especificidade ou uma característica singular e diversa das pessoas.

Vigotski (1997) posiciona-se criticamente na medida em que sugere que qualquer característica individual que fuja daquilo que é mais comum no ambiente social tende a causar um impacto. Na necessidade de se assimilar essa característica diversa da pessoa, por exemplo a surdez, na conjuntura dos padrões estabelecidos, a sociedade volta-se para compreendê-la segundo uma ordem comparativa com idéia quantitativa. Isso significa que a essas características serão atribuídos valores de “a mais que” ou “a menos que”. Nesta análise as deficiências são socialmente instituídas, aparecem como uma construção social, na medida em que não podem ser compreendidas na perspectiva da

eclosão da diversidade e numa possibilidade não anormal do desenvolvimento. Assim, a necessidade de simplificar o modo de viver e de se movimentar com previsibilidade faz com que funcionamentos psicológicos diversamente orientados sejam instituídos como deficientes carregando a noção de anormalidade.

Analisando em particular as pessoas surdas, FENEIS (1999) constatou que o surdo apresenta muitos entraves com relação à escolarização, sendo que 74% da população surda não chega a concluir sequer o Ensino Fundamental, pois acabam desistindo de frequentar uma escola que os marca como “diferentes e/ou especiais”, não lhes favorecendo oportunidades de convivência social que façam com que avancem em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. Em conseqüência, a não escolarização do surdo torna-se o principal fator que o condena a participar apenas marginalmente das práticas sociais, de ter acesso parcial aos bens culturais e, principalmente, do mercado de trabalho de forma a lograr o reconhecimento social pelo seu real valor, com remuneração digna e não pela caridade social na qual o preconceito está impresso. Essa situação torna-se geradora de injustiça e de segregação social. Não podemos aceitar que o surdo seja tratado como um ser inferior simplesmente pela ausência do sentido da audição.

As pessoas surdas enfrentam inúmeros entraves para participar da educação escolar e isso decorre da forma como se estruturam as propostas educacionais das escolas. Muitos alunos com surdez acabam sendo prejudicados pela falta de estímulos adequados ao seu desenvolvimento cognitivo, sócio-afetivo, lingüístico e político-cultural e tem perdas consideráveis no processo de aprendizagem, ficando aquém dos demais colegas da escola.

Segundo Góes (1996), o surdo apresenta desenvolvimento lento e incompleto ao pensamento abstrato porque não possui do-

mínio consistente da linguagem e é marcado pela pobreza de experiências de trocas comunicativas. Para Góes (1996), na direção do enfoque histórico-cultural, o pensamento está subordinado à linguagem e o desenvolvimento cultural só pode constituir-se na linguagem. Então, os surdos são prejudicados em seu desenvolvimento essencialmente porque costumam ser introduzidos na linguagem de sinais (LIBRAS e/ou português) muito tardiamente. A LIBRAS é o seu recurso de comunicação e de pensamento e, portanto, de desenvolvimento psicológico, o acesso a essa ferramenta social o mais cedo possível, é sua grande possibilidade de desenvolvimento integral.

Para Luria (1987), a palavra não é somente instrumento do conhecimento, é também o meio de regulação dos processos psíquicos superiores. A linguagem é tão importante que media até mesmo as nossas ações voluntárias. Assim como Vigotski, Luria acredita que o ato voluntário da criança começa com a alocação verbal da mãe e termina com as próprias ações da criança; somente na etapa seguinte ao desenvolvimento a criança passa a dominar a língua e começa a dar ordens a si mesma.

Vigotski (1997) analisa que o surdo estaria fisicamente mais propenso ao conhecimento do mundo e à participação ativa na vida social que o cego, já que conserva quase todas as possibilidades de reação física de uma pessoa normal. Muitas atividades de trabalho estão ao seu alcance, muito embora ocupe cargos de menor valor intelectual, com enfoque filantrópico. Vigotski afirma que a falta de audição seria uma perda menos grave que a falta da visão pois o mundo está representado na consciência do homem predominantemente como fenômeno visual. No entanto, ele é contundente ao considerar que a surdez é uma desgraça ainda maior que a cegueira, pois que isola a pessoa da comunicação e convivência social. A mudez, ao

privar o homem da fala, o separa da experiência social, o exclui do vínculo comum com outro ser humano. Por isso, para Vigotski (1997), a surdo-mudez é uma insuficiência predominantemente social.

Góes (2000), em trabalho de pesquisa, enfoca a dificuldade de comunicação dos sujeitos surdos com seus pares (surdos ou ouvintes). Tal situação é investigada a partir de entrevistas com cinco alunos surdos da 1ª série do ensino fundamental, de entrevistas com os pais e professores, além de gravação em vídeo das aulas e de fonoterapia, incluindo observações em sala de aula. A autora analisa que a pouca oportunidade de aquisição precoce de LIBRAS torna-se fator determinante na escolarização e está coordenado com o fracasso escolar. Recorre a Vigotski e Wallon no sentido de confirmar que a produção de significado em relação ao mundo e à cultura é necessariamente mediada pelo outro. Constata que a dificuldade do acesso precoce ao sistema LIBRAS interfere na possibilidade de mediação social e de acesso à cultura. Conclui que a conversação em sinais ocorre quase somente no ensino especial, na medida em que é utilizada por poucos familiares sendo que alguns até a rejeitam. Ainda, o contato dos surdos com ouvintes por meio de sinais costuma ser alternado pela fala ou há uma sobreposição e que nem sempre há fidedignidade nos significados. As interposições e fragmentações nos processos comunicativos não facilitavam o acesso à cultura e ao aprendizado, o que explica a recorrente interrupção da escolarização formal.

Os processos de exclusão/inclusão e as possibilidades de aprendizagem

Na análise da educação de alunos surdos, alguns autores como Skliar (1999), afirmam que o modelo excludente da Educação Especial está sendo substituído por outro; em nome da inclusão, as pessoas com surdez

não são respeitadas em sua identidade política surda. Para Skliar (1997), existe uma diferença crucial entre entender a surdez como uma deficiência e entendê-la como uma diferença. Essas questões geram polêmica entre muitos estudiosos, profissionais, familiares e entre as próprias pessoas com surdez. Os grupos que defendem a cultura, a identidade e a comunidade surda, apoiam-se no discurso das diferenças, alegando que elas precisam ser compreendidas nas suas especificidades. Porém, para Pierucci (1999), (citado por DAMÁZIO, 2005), em nome da diferença nós também segregamos em nossas atuais propostas de escolas inclusivas. Para Damázio (2005), a inclusão escolar implica em mudanças paradigmáticas, ou seja, uma nova concepção de homem, de mundo, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, na não dualidade, na não fragmentação e hierarquização, nas diferenças multiculturais e no que existe de original e singular nos seres humanos.

Diante do exposto, é possível perceber a deturpação que o conceito de inclusão escolar tem sofrido até então. Muitos têm tratado da inserção de alunos com surdez na escola regular como sendo inclusão, mas o que ocorre, na maioria das vezes, ainda é integração escolar, entendida como uma forma parcial de inserção do sujeito no ambiente escolar, pois que fica condicionada à capacidade de os alunos com surdez acompanharem os demais colegas ouvintes e atenderem as exigências da escola. A integração escolar tem cunho adaptativo unilateral e, por isso, continua desrespeitando esses alunos e não atendendo as suas necessidades específicas.

Em suma, verificamos que a escola especial e a escola regular até agora não conseguiram verdadeiramente escolarizar a pessoa surda. Diante desse fato surgem algumas questões: A descontinuidade do processo de aprendizagem e de escolarização estaria co-

ordenada apenas com aspectos da linguagem comunicativa utilizada pelo surdo? Os fatores principais de interposição estariam também relacionados com as práticas pedagógicas? Será que, devido à surdez, estes alunos possuiriam alguma outra especificidade que precisaria ser compreendida para que a aprendizagem pudesse acontecer sem percalços?

Nessa direção, Felipe (1997) também questiona a escola regular, que se diz inclusiva, em relação à sua capacidade de atender alunos com surdez em muitas de suas necessidades, pois que até o presente momento não tem favorecido o seu sucesso escolar. Na verdade, observa que a escola não tem nem mesmo apresentado sucesso na educação de inúmeras pessoas ditas normais. Assim, vemos que muitos alunos vivenciam repetências sucessivas no processo de escolarização e que, ao final, acabam excluídos e relegados a um segundo plano tanto social como profissionalmente, pois que são vistos de forma inferiorizada nas exigências para a participação no mundo social e do trabalho.

Na opinião de Felipe (1997), o discurso da inclusão escolar de pessoas com surdez não abrange tudo o que é preciso considerar para escolarizar convenientemente essas pessoas. O autor questiona também a garantia do direito lingüístico do aluno surdo ao aprendizado da leitura e da escrita, e também aos resultados práticos desse aprendizado, uma vez que eles têm-se mostrado insatisfatórios: a maioria dos alunos não consegue ler, escrever e interpretar razoavelmente. No entanto, segundo Tunes (2001), quando as crianças não são excluídas da vida social e quando lhes são dirigidos esforços efetivos de ensinar, com a busca de meios mediacionais especiais, manifestam imensas possibilidades de aprender, muitas vezes, de maneira bastante criativa. Segundo relatos de Lurdinha (PIANTINO, 2005; TUNES; PIANTINO, 2000), mãe de uma criança com Síndrome de Down, observa-se que o desenvol-

vimento inicial de seu filho (sentar, engatinhar, andar e comer) foi semelhante ao desenvolvimento de qualquer criança, sendo que seu filho ainda apresentou surpreendente precocidade na aquisição da leitura, o que exemplifica o defendido por Tunes (2001).

Esta visão vai ao encontro do que é proposto por Vygotsky (1997), quando afirma que as leis do desenvolvimento da criança especial estão em unidade com as leis fundamentais de desenvolvimento da criança normal, sem estabelecer comparações, mas propondo a idéia de processos compensatórios. A criança que tem desenvolvimento interposto por um defeito não é menos desenvolvida que seus pares, apenas se desenvolve de forma diferente, possui formas próprias para processar o mundo. As limitações que as crianças encontram para a interação social, de forma paradoxal, é o que as impulsionam para a compensação. A situação social cria o sentimento de menor valia e com a ela a necessidade de superação. Essa conjunção do organismo com o ambiente social e com os meios providenciados pela cultura vão impulsionar as condições para tornar possível o aparecimento dos mecanismos de compensação, necessários para a convivência social. São os processos de compensação que instituem a riqueza da diversidade no aparecimento de novas possibilidades de desenvolvimento das funções psicológicas. Se a sociedade cria a deficiência, cabe a ela também criar os meios de sua superação, pois o organismo apresenta possibilidades para isso.

Dessa forma, são preciosas as afirmações de Vigotski, dentre as quais destacamos:

Para a educação da criança mentalmente atrasada, o importante é conhecer como ela se desenvolve, não é importante a insuficiência em si, a carência, o déficit, o defeito em si, mas a reação que nasce na personalidade da criança durante o processo de desenvolvimento em

resposta à dificuldade com a qual tropeça e que deriva dessa insuficiência. A criança deficiente não está constituída apenas de defeito e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai se equilibrando como um todo, vai sendo compensada pelos seus processos de desenvolvimento. (VIGOTSKI, 1997, p.134).

Para Vigotski (1991, 2001) o desenvolvimento das funções psicológicas está acoplado e aliado à situação social na qual o indivíduo transita. As relações sociais inauguram mudanças no desenvolvimento. Sua concepção indica a importância propulsora da coletividade, tirando o foco dos determinismos biológicos tão comumente vistos como limitadores do desenvolvimento. Ele firma suas argumentações na necessária eficiência dos processos pedagógicos e apresenta a educação como a base essencial da inserção social da criança, na qual ganha proeminência a atividade do sujeito no seu contexto sócio-cultural e precisamente histórico.

Nesse sentido, a qualidade das trocas, nas diferentes situações de ensino-aprendizagem, pode significar diferentes possibilidades de desenvolvimento. As formas alternativas que a criança usa para constituir o seu agir, seu pensar, para organizar, representar e conceituar o mundo é que devem ser, para Vigotski, a preocupação constante da escola. Isso, só será conseguido se houver possibilidade de parceria entre adultos e crianças, e das crianças entre si, fator propício para que conteúdos sejam vivenciados, compartilhados e explorados na dimensão inter e intrapsíquica em constante reorganização. É o aprendizado em colaboração contínua que faz avançar o desenvolvimento, como postula Vigotski (1991), ao formular o conceito de zona proximal de desenvolvimento.

Os conteúdos escolares que apresenta-

rem focos de estrangulamento no processo de aprender, precisam receber o empenho do professor centrado na busca de conhecer as particularidades de formas do funcionamento psicológico do aluno, o que implica considera-lo pleno em possibilidades. O processo de aprender encontra-se vinculados nas diferentes formas do pensar motivado, e isso precisa ser compreendido, investigado. A consideração das necessidades e interesses se incluem na identificação dos processos de significação que acompanham as experiências de aprendizagem (TACCA, 2006). Para isso, há de se tirar o foco do conteúdo para alcançar os processos de pensamento do aluno aprendiz, o que implica uma atenção aos aspectos emocionais que se unem aos recursos de sua personalidade como um todo. O aprender, assim, não é um processo simples e sim altamente complexo, no qual o sujeito que aprende se encontra implicado em suas diversas e integradas dimensões. A sua emocionalidade não é algo que interfere no seu pensamento mas sim algo que o constitui, sendo a recíproca verdadeira.

Neste paradigma, o enfoque de reflexão e de investigação pelo professor deve estar no processo de como a criança pensa e não voltada para o conteúdo, pois esse é apenas um instrumento para o desenvolvimento. Então, mais uma vez, observamos que se deixar enveredar pelas exigências do conteúdo é uma grande armadilha para o professor, pois é preciso enxergar o conteúdo apenas como um fator direcionador, mas não como uma molde, um formato a que todos devem se ajustar, porque isso podaria a liberdade de ser, ou seja, restringe os processos singulares de constituição da pessoa, seja ela surda ou ouvinte

Conforme sugerido por Vygotsky, acredita-se que devemos averiguar o processo de pensamento de nossos alunos para assim conduzir os processos de aprendizagem e desenvolvimento de uma forma mais eficaz

e significativa em conjunto com o contexto social atual e a realidade particular de cada aluno. De modo particular, Vigotski nos ajuda a pensar nas atitudes a serem assumidas no processo de ensino-aprendizagem se a preocupação é a potencialidade e não a falta ou o limite. Fica então colocada a necessidade de uma atuação que busque as possibilidades de aprendizagem e não as dificuldades de aprendizagem, e isso inclui desafios importantes.

Justificar a exclusão escolar de pessoas com surdez, por meio de argumentos referentes à especificidade de cultura, de língua e de comunidade ou de limites de comunicação é continuar legitimando a exclusão em qualquer sistema. Respalda-se nas práticas de ensino escolares usuais para justificar a exclusão é não acreditar que a escola tem o dever de educar a todos.

Considera-se que a escola regular é a melhor escola para as pessoas com surdez, assim como o é para qualquer criança. O agrupamento pelas deficiências baseia-se na padronização e essa referência prejudica o desenvolvimento de qualquer pessoa, pois ao isolar, suprime-se o contraditório, o ambíguo, o desafio provocado pelas diferenças e o crescimento integrado do indivíduo no âmbito social.

Por tudo isso, nos colocamos na defesa da educação escolar inclusiva de pessoas com surdez ou com outros defeitos, mas em um outro paradigma, pois o desafio é proporcionar-lhes oportunidade de aquisição e de construção de conhecimentos para que aprendam a viver em comunidade, sabendo atuar e interagir com seus pares, e constituindo-se em sua inteireza enquanto pessoa com ou sem defeito. No entanto, a inclusão a partir de uma escola que atende a um modelo que carrega em si a idéias de hierarquia e padronização e que se firma em conteúdos fragmentos a serem memorizados e reproduzidos, tem poucas chances de alcançar

essa dimensão, pois ela gera a exclusão em seu próprio seio.

Precisamos enfrentar o desafio de lidar com a diversidade, e assim evitar preconceitos que surgem de um pensamento pautado em um padrão de normalidade de desenvolvimento. Enfrentar a diversidade significa lidar com o imprevisto, o desconhecido, o que explica o sentimento de impotência, de despreparo, de insegurança e até de angústia. No entanto atuar neste sentimento de despreparo não pode significar traçar programas de treinamento para os professores na perspectiva do uso de métodos ou técnicas específi-

cas, pois o que se deve buscar é o procedimento singular que se cria na situação da relação com o aluno, ou seja, mediante o sujeito que ensina e o que aprende, na conjuntura de um diálogo que se constitui em base para a investigação do pensamento e dos processos e modos de aprender.

O trabalho educativo precisa ser orientado para as possibilidades da criança, para criação dessas possibilidades. O desenvolvimento será sempre visto em sua processualidade, engendrando-se na complexidade de dimensões diversas que atuam de forma integrada em um sujeito singular.

Referências

BRASIL. **Constituição**: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

DAMÁZIO, M. F. M. Educação escolar inclusiva para pessoas com surdez na escola comum – questões polêmicas a avanços contemporâneos. In: **Ensaios Pedagógicos**: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

FELIPE, T. A Escola inclusiva e os direitos lingüísticos dos surdos. **Revista Espaço Ines**. Rio de Janeiro. n. 7, p. 41-46, jan./ jun. 1997.

FENEIS. “Grupo de Pesquisa de LIBRAS e Cultura Surda Brasileira da FENEIS” **Revista da FENEIS**. Ano 1, n. 3, jul./set., p.8, 14-15, 1999.

GÓES, M. C. R. de. **Linguagem, Surdez e Educação**. São Paulo: Autores Associados, 1996.

_____. Surdez: Processos Educativos e Subjetividade. Com quem as crianças surdas dialogam em sinais? In: LACERDA, C. B. F.; GÓES, M. C. R. **Surdez**: processos educativos e subjetividade. São Paulo: Lovise, 2000.

LÚRIA, A. L., A, **Pensamento e Linguagem**: as últimas conferências de Lúria, Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

PIANTINO, L. D. Escola e família: um comportamento comum em educação. In: **Ensaios Pedagógicos**: Construindo Escolas Inclusivas. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PIERUCCI, A. F. **Ciladas da diferença**. São Paulo: Editora 34, 1999.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal**. Distrito Federal, 2000.

SISTO, F. F. et al. (Orgs.). **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. Petrópolis: Vozes, 2001.

SKLIAR, C. (Org.). **Educação & exclusão** – Abordagens Sócio-Antropológicas em Educação Especial. Porto Alegre: Mediação, 1997.

SKLIAR, C. (Org.). **Atualidade da educação bilingüe para surdos**. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2v

TACCA, M. C. V. R. Dificuldades de Aprendizagem: percurso histórico e novas compreensões. (Texto não publicado, submetido para publicação na **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, da ABRAPEE, em junho/2007)

_____. Estratégias pedagógicas: conceituação e desdobramentos com o foco nas relações professor-aluno. In: Maria Carmen V. R. Tacca. (Org.). **Aprendizagem e Trabalho Pedagógico**. Campinas: Átomo e Alínea, 2006. v. 1, p. 45-68

TUNES, E. **Empreender e compreender a inclusão escolar de crianças especiais**. Projeto Ímpar – AMEM, 2001.

TUNES, E.; PIANTINO, L.D., **Cadê a Síndrome de Down que estava aqui? O gato comeu**. Campinas: Autores Associados, 2000.

VIGOTSKI, L. S. **Obras Escogidas**. Volume V, Fundamentos de Defectologia, Madrid: Visor, 1997.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A Formação Social da Mente**, São Paulo: Martins Fontes, 1991.