



**II CONEDU**  
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **(DES)CONSTRUINDO A AVALIAÇÃO NO CONTEXTO INCLUSIVO**

**Aluska Peres Araújo**

*Instituto Federal de Pernambuco- Sertão*

*aluskaperes@hotmail.com*

**Liane Velloso Leitão**

*Universidade Federal da Paraíba e Instituto Federal da Paraíba*

*lianev10@hotmail.com*

**Rosycléa Dantas**

*Universidade Federal da Paraíba*

*rosycleads@hotmail.com*

As políticas de educação inclusiva têm promovido desafios no fazer pedagógico diante da presença de estudantes com deficiência nas escolas regulares, solicitando dos professores ações que até então eram exclusivas das instituições de educação especial. Dentre esses desafios destaca-se o processo de avaliação, que de acordo com Morgado (2013) parece ainda não funcionar, haja vista que o estudante não é avaliado como um todo, isto é, todas as suas potencialidades e não somente aquela referenciada nos documentos oficiais. Sendo assim, esta pesquisa se alinha aos pressupostos teóricos acerca da avaliação escolar inclusiva (TEIXEIRA e NUNES, 2014; BEYER, 2010) e dos estudos no âmbito da educação inclusiva (RODRIGUES, 2006; MORGADO, 2013), cujo objetivo é identificar desafios no processo de avaliação escolar dos estudantes com deficiência na escola regular e apontar as representações dos professores acerca dessa prática pedagógica. Para tanto, os dados foram gerados por meio de um questionário, respondido por professores de língua portuguesa da rede municipal de ensino de João Pessoa. A partir da análise dos dados, observamos que não apenas as dificuldades no processo avaliativo de pessoas com deficiência foram salientadas, mas, outrossim, a necessidade de (re)configurações no agir docente a fim de ser responsivo no processo de educação inclusiva.

**Palavras-chave:** Avaliação. Inclusão. Trabalho docente.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## Introdução

Decorrente de uma nova visão acerca dos Direitos Humanos o *paradigma da inclusão* ganha força na década de 90, a partir do qual se solidifica as discussões particularmente, no que se refere às minorias, na busca de garantia de direitos e em defesa da oferta de uma educação para todos sem distinção, visando à superação das desigualdades e o combate da exclusão em todas as esferas.

Nesse sentido, embora a escola tenha se configurado como ambiente de difusão da política de educação inclusiva percebemos que em sua maioria, os espaços educativos parecem delimitar a aplicabilidade desta proposta a ajustes de ordem física, preservando a supervalorização da deficiência como doença. O sujeito é colocado em segundo plano e passa a ser 'incluído' no espaço escolar, porque não é visto de fato como sujeito aprendente (LOPES, 2007).

No contexto da política de educação inclusiva, que promove a garantia do acesso, da participação e da aprendizagem de todos os estudantes, apontamos para a relevância de discussão acerca das práticas avaliativas com estudantes com deficiência. Desse modo, objetivamos identificar desafios no processo de avaliação escolar dos alunos com deficiência na escola regular e apontar as representações dos professores acerca dessa prática pedagógica.

A pertinência diante da compreensão de como as práticas avaliativas são percebidas, entendidas e aplicadas pelos docentes no trabalho com os estudantes com deficiência é ressaltada por lançar uma nova percepção para a efetivação concreta da inclusão escolar. Nesse sentido, Mello e Mancini (2007) destacam que as pesquisas sobre os instrumentos de avaliação na educação de pessoas com deficiência é de suma importância por viabilizar a produção de conhecimento na área. Entretanto, tais estudos ainda são insuficientes para a compreensão de como fazer uma política de inclusão eficiente no dia-a-dia da sala de aula.

Nessa perspectiva, destacamos que práticas avaliativas condizentes com os propósitos da política educacional precisam levar em consideração o sentido de ação



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

avaliativa. De acordo com Teixeira e Nunes (2014), a ação avaliativa, compreendida como atividade humana, lança perspectivas de uma determinada realidade por ser embutida de sentidos e representações pessoais e sociais. Sendo assim, o processo avaliativo aponta para uma relação dinâmica entre os vários agentes do sistema educacional e as suas várias instâncias, em direção a uma natureza formativa.

Sobre o papel, a função e a forma da avaliação, observamos que ela se revela como um nó na prática docente. Nesse sentido, Bittencourt et al. (2011) asseveram que a qualidade dos instrumentos de verificação ou medida é fundamental para o desenvolvimento de qualquer atividade e no campo educativo isso não se difere. Assim, o desafio de romper-se com o valor da mensuração aplicado ao ato de avaliar torna-se imperativo, pois, por diversas vezes, a atribuição de notas e números não significam a qualidade do processo de aprendizagem e ganho significativo de conhecimentos.

Desse modo, pautados nessas concepções e bem como nos estudos de Beyer (2010) sobre avaliação direcionada ao processo de efetivação das práticas educativas voltadas para as pessoas com deficiência, que privilegia as potencialidades intelectuais e sócio-afetivas e não as limitações, é que buscamos destacar a avaliação como mola propulsora de desenvolvimento humano (VYGOSTKY, 2007 [1984]; 2008 [1987]). Nesse caso, tanto para o estudante quanto para o professor.

Assim, diante desse entendimento sobre a avaliação na perspectiva da inclusão escolar, este artigo se encontra organizado em duas seções. A primeira seção apresenta o instrumento metodológico selecionado e os professores-colaboradores e a segunda, chamada de resultados e discussões, revela o nosso olhar sob os dados. Por fim, apontamos para as considerações finais acerca do estudo proposto.

## **Metodologia**

Na tentativa de compreendermos o trabalho do professor sob a perspectiva da prática avaliativa inclusiva é que selecionamos o questionário semiestruturado como instrumento de geração dos dados. Devido à natureza aberta do questionário utilizado e



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

sem a interferência do entrevistador, oportunizamos aos professores um espaço mais flexível para discorrerem sobre seu trabalho e suas representações acerca do contexto no qual estão inseridos.

Nossos colaboradores são três professores da rede regular do município de João Pessoa-PB, denominados ficticiamente, a partir de agora, como Eduarda, Carla e Roberto e cuja experiência docente é, respectivamente, de 05 anos, 06 anos e 11 anos. Em 2014, época da geração dos dados, eles estavam lecionando para estudantes com deficiência: Eduarda tinha um aluno com déficit de atenção, Carla uma aluna com deficiência física que não falava e Roberto, uma estudante que tinha paralisia cerebral e, por isso, não falava e nem se movimentava.

Foi a partir desses contextos heterogêneos e das vivências ímpares dos nossos colaboradores que a nossa pesquisa se desenvolveu. A fim de expormos a análise dos dados, seguiremos para a próxima seção, com os discursos de Eduarda, Carla e Roberto.

### **Resultados e Discussão**

As diversas vivências que constituem as práticas pedagógicas de Eduarda, Carla e Roberto foram, ao longo das análises, reveladas, permitindo uma (des)construção do processo avaliativo dos estudantes com deficiência.

Assim, na interpretação dos dados, observamos que nossos colaboradores deixam evidenciar, por meio das suas textualizações, experiências positivas com relação ao processo de avaliação escolar dos estudantes com deficiência. Vejamos algumas dessas representações:

#### **Segmento 01 – Professora Eduarda**

Tive um aluno com deficiência física e que não falava, porém escutava muito bem [...] Durante o momento de partilha das experiências de leitura muitos alunos falaram sobre o livro que foi lido. Mas com meu aluno especial, chamado V, tinha que ser diferente. Então pedi que ele desenhasse em algumas folhas o que ele tinha entendido da leitura do texto. Para minha surpresa V desenhou duas paginas frente e verso dizendo o que havia entendido. Ele me deu permissão para fazer a leitura dos desenhos para toda a turma, então, todos aplaudiram e abraçaram V pelo seu trabalho. A partir desse dia o aluno V passou a ser visto com outros *olhos*.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

## **Segmento 02 – Professora Carla**

Apliquei uma atividade de linguagem mista com as turmas do 7º ano. Uma aluna que apresentava déficit de atenção sentou perto de mim e comecei a questioná-la com relação ao texto não verbal e me surpreendi. Ela conseguiu fazer uma apresentação mais profunda que muitos alunos.

## **Segmento 03 – Professor Roberto**

Sou professor de uma aluna com paralisia cerebral e, por essa razão, não se locomove nem fala. Apesar dessa dificuldade, ele consegue ouvir e compreender plenamente o que discutimos e estudamos em sala de aula. A forma encontrada para conseguir avaliar o aprendizado da mesma foi a promoção de atividades que possam ser respondidas com SIM ou NÃO, já que por meio de gestos ela sinaliza as respostas. A experiência tem sido bem sucedida, já que temos percebido que a aluna tem compreendido bem os conteúdos explorados nas aulas.

Ao relatarem uma de suas experiências avaliativas com estudantes com deficiência, as professoras Eduarda e Carla nos revelam o quanto ficaram surpresas - *Para minha surpresa/ me surpreendi* - com o desenvolvimento deles na atividade proposta, indicando que esse resultado positivo não era algo esperado. Tal fato nos conduz a crítica de Vygotsky (1993 [1934]) de que muitas vezes enxergamos mais as limitações dos alunos do que o seu potencial.

Chamamos a atenção, igualmente, para as práticas (re)configuradas dos professores-colaboradores na interação com os seus estudantes com deficiência durante a avaliação. A atitude dos três professores de proporcionarem um espaço para uma avaliação igualitária oportunizou um momento para que seus estudantes demonstrassem que tinham apreendido o conteúdo explanado de outras maneiras (resumo em desenhos, apresentação para a professora e respostas com sim ou não) e não daquela forma tradicional compartilhada pela turma. Nesse sentido, sinalizamos, outrossim, para um momento de aprendizagem dos professores, pois descobriram que formas de avaliação, até então distantes de sua realidade, eram possíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Nessa discussão, ressaltamos, ainda – a partir da reflexão de Eduarda – que o instrumento de avaliação acessível a todos os estudantes, ao revelar as potencialidades



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

do estudante com deficiência, possibilitou que a professora e os demais colegas o enxergassem *com outros olhos*, como um ser intencional igual a eles (TOMASELLO, 2003), isto é, com dificuldades, mas com potencialidades a serem desenvolvidas, assim, como todos ali presentes. Nessa perspectiva, acreditamos que a avaliação permitiu ao aluno de Eduarda não apenas demonstrar para a professora que havia realizado a leitura do livro e compreendido sua estória, mas também, a sua identificação como pertencente ao grupo, pois os demais alunos o aplaudiram e o abraçaram, segundo o próprio relato da professora, acolhendo-o como membro da turma.

Apesar das experiências positivas, os professores relatam as dificuldades e desafios que envolvem esse processo de avaliação no âmbito da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Vejamos:

### **Segmento 04 – Professora Eduarda**

As dificuldades encontradas nesse processo são o tempo necessário à produção da atividade e a disponibilidade de materiais necessários.

### **Segmento 05 – Professora Carla**

A inclusão é lei e fato nas escolas e nos espaços sociais, porém “jogam” os alunos nas salas de aula sem a preocupação de melhorar o espaço físico e a aprendizagem destes alunos [...] Em primeiro momento tive muita dificuldade em avaliar os alunos com deficiência devido a minha falta de preparo; na universidade não trabalhamos nada sobre a questão [...] Sem dúvida a falta de tempo, de suporte de um especialista e do auxílio da família dificulta ainda mais o processo.

### **Segmento 06 – Professor Roberto**

Dependendo do tipo ou grau de deficiência, o professor precisa de certos recursos e/ou auxílios que, muitas vezes, a escola pública não dispõe.

Nesses excertos, os professores mobilizam diversos outros envolvidos no processo de avaliação (a escola, a universidade, os especialistas e a família), ressaltando que a ausência de participação deles *dificulta ainda mais o processo*. Nesse sentido, entendemos que a responsabilidade de avaliar não é apenas do professor, mas do coletivo de trabalho e, assim, destacamos, a partir dos nossos colaboradores, a importância desse coletivo para que a avaliação se configure como um instrumento mais efetivo na educação das pessoas, tenham elas alguma deficiência ou não e, por isso, a



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

necessidade de cada um fazer a sua parte no sistema educativo. Esse pensamento nos conduz a fala de José Pacheco, em conferência proferida na TEDxUnisinos no ano de 2012, em que ele afirma: “sozinhos não fazemos nada. Projetos humanos são atos coletivos”, a educação é um projeto humano, portanto, um ato coletivo.

Outro ponto ressaltado por Eduarda e Carla diz respeito à disponibilização de tempo para a produção e execução das atividades. Não podemos deixar de destacar que preparar um material diferenciado para atender uma necessidade específica do aluno (como adaptar na forma tátil para pessoas com deficiência visual, por exemplo) demanda tempo do professor, que muitas vezes, devido à falta de valorização profissional, com baixos salários, precisa lecionar em várias escolas e, assim, fica com tempo reduzido para a elaboração de material. Essa discussão é realizada por Freitas (2011), que ao discorrer acerca do trabalho do professor no âmbito da inclusão escolar afirma que as políticas inclusivas

pouco significarão se não vierem acompanhadas de uma **política de valorização profissional** que indique a permanência e dedicação integral do professor na instituição em que atua, de **implementação de jornada em uma única escola**, de efetiva implementação do piso salarial profissional nacional que **lhe permita tempo** para o estudo, para o trabalho coletivo e para a criação de novos projetos pedagógicos que envolvam os sujeitos da ação educativa na escola e a comunidade em que está inserida (p.10) [grifo nosso].

Além dessa disponibilização de tempo para a elaboração de material, que pressupõe pesquisa e trabalho manual, os professores alertam para a ausência do mesmo na aplicação das atividades em sala de aula, que se configura, acreditamos, como um desafio para a educação como um todo. Porém, no trabalho com pessoas com deficiência é, segundo Farrel (2008), ainda mais complexo, pois elas necessitam, muitas vezes, manusear recursos específicos dependendo da deficiência e, também, podem requerer uma atenção mais individualizada. Tal atenção é verificada no segmento 02, da professora Carla e no segmento 03, do professor Roberto.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Somado os recursos humanos e o tempo, Eduarda e Roberto (segmentos 04 e 06) destacam, igualmente, a necessidade de recursos materiais adequados para auxiliar o trabalho avaliativo do professor. Essa é uma discussão que parece unânime entre os estudiosos da inclusão (RODRIGUES, 2006; TEIXEIRA e NUNES, 2014), que ressaltam a necessidade de disponibilização por parte das escolas de tais recursos para que possam se configurar como uma alternativa de qualidade às instituições especializadas, uma vez que “promover a inclusão é criar serviços de qualidade e não democratizar carências” (RODRIGUES, 2006, p.310).

Ademais, consideramos relevante pontuar a reflexão de Carla (segmento 05) acerca da ausência de formação. A professora afirma que muitas das suas dificuldades, no processo avaliativo de pessoas com deficiência, estavam atreladas à falta de formação para atuar com esse público, pois na universidade não trabalharam *nada sobre a questão*. Apesar da formação acadêmica de Carla ter ocorrido há mais de seis anos, essa ausência de formação numa perspectiva inclusiva é, ainda, uma realidade em muitas universidades (DANTAS, 2014), o que contraria os documentos legais que preconizam o trabalho com a educação especial/inclusiva nos cursos de licenciatura (BRASIL, 2002; 2007; 2014).

Ao lidar com esses desafios, os professores começam a construir novos saberes para conseguir suprir as demandas provenientes da avaliação dos estudantes com deficiência. Dessa forma, eles nos indicam, a partir de suas experiências, caminhos possíveis para uma avaliação que pretende ser inclusiva.

### **Segmento 07 – Professora Eduarda**

Podemos ressignificar a prática da avaliação como uma forma não punitiva/reprobatória, mas, sim, como uma forma de o aluno se reconhecer como indivíduo que está aprendendo coisas novas e está ensinado aos outros aquelas experiências que ele já possui.

### **Segmento 08 – Professora Carla**

Muitas vezes, tentei aplicar a mesma avaliação dos demais alunos para os alunos com deficiência e percebi que não funcionou em nada, foi a hora de mudar e adaptar [...] compreendi que a chave para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais é adaptar sempre.

### **Segmento 09 – Professora Roberto**



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Não podemos fazer da avaliação mais uma forma de exclusão [...] Não faz sentido aplicarmos o mesmo teste avaliativo para todos indiscriminadamente, quando sabemos que temos alunos que para serem avaliados adequadamente precisam de uma adequação na produção e/ou aplicação de seus exercícios. Devemos tratar os diferentes de forma diferente para que assim haja verdadeiramente um processo educativo igualitário.

Compreendemos a reflexão de Roberto no sentido de que, ao dizer que *devemos tratar os diferentes de forma diferente* (segmento 09), não podemos avaliar todos da mesma maneira, pois eles demandam um tratamento diferenciado a fim de que suas potencialidades sejam valorizadas. Não podemos, assim, avaliar nossos alunos por habilidades que eles não possuem, apenas para seguir o padrão de avaliação imposto pela instituição de ensino ou sociedade. Esse ponto também é discutido por Beyer (2010) e Morgado (2013), ao ressaltarem que o foco da avaliação não deve estar em padrão para todos, mas nas potencialidades individuais dos alunos.

Sob esse ponto de vista, Roberto e Carla destacam a necessidade de adaptação, nos indicando que *a chave para trabalhar com alunos portadores de necessidades especiais é adaptar sempre* (segmento 08). Desse modo, entendemos que a adaptação rompe com um modelo padronizador de avaliação, em prol de um modelo diversificado (TEIXEIRA e NUNES, 2014), que quebra barreiras, possibilitando o acesso à avaliação escolar por todos os estudantes.

Outro ponto que nos chama a atenção, é o fato de os professores Eduarda e Roberto pontuarem que a avaliação *não pode ser uma forma de exclusão* (segmento 09), *de punição/reprovação* (segmento 07), como ainda acontece em nossas escolas, mas *sim, como uma forma de o aluno se reconhecer como indivíduo que está aprendendo coisas novas e está ensinado aos outros aquelas experiências que ele já possui*. Nesse sentido postulado por Eduarda, entendemos que as **práticas avaliativas** tornam-se **práticas educativas** (PARAÍBA, 2010), contribuindo para o desenvolvimento do estudante, na medida em que permite que ele enxergue o que aprendeu e diante da constatação das dificuldades, possa buscar, juntamente com o professor ou outro colega, estratégias para superar as dificuldades e, outrossim, contribuir com os colegas com aquilo que sabe, a partir da sua experiência individual, e que os outros não vivenciaram.



# II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Nessa perspectiva, Eduarda evidencia que devemos compreender que todos os alunos são capazes de aprender e ensinar, e que a avaliação, portanto, pode se configurar, como uma possibilidade de compartilhamento de saberes coletivos e individuais.

## Conclusão

Os professores apontaram como desafios para a efetivação de um processo avaliativo inclusivo, a mobilização de recursos materiais e humanos, a formação dos docentes, a disponibilização de tempo e a participação de todos os envolvidos na educação. Apesar desses desafios, eles relataram experiências positivas em práticas de avaliação e, também, nos indicaram possíveis caminhos para que essas práticas promovam a formação e o desenvolvimento de todos os estudantes.

Ressaltamos, outrossim, que nossos colaboradores: Eduarda, Carla e Roberto ao modificarem os processos avaliativos, tornando-os mais diversificados e inclusivos, ressignificaram seu agir docente contribuindo não apenas para os estudantes com deficiência que tiveram uma avaliação adequada as suas necessidades, mas também para os demais estudantes que puderam enxergar o potencial dos colegas com deficiência e assim, tê-los como *seres intencionais iguais a eles* (TOMASELLO, 2003). Da mesma maneira, a avaliação contribuiu para os professores ao passo que aprenderam outras formas de avaliar, de sentir, de ensinar.

## Referências

- BEYER, H. O. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BITTENCOURT, H. R.; et al. **Desenvolvimento e validação de um instrumento para avaliação de disciplinas na educação superior**. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 22, n. 48, p. 91-114, jan./abr. 2011.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

BRASIL. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf)>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. São Paulo: MEC/SEESP, 2007a.

\_\_\_\_\_. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: < D:\Documents\Artigos\Regina\lei do PNE.html > Acesso em: 16 ago. 2015.

DANTAS, Rosycléa. **Ensinar a alunos com deficiência visual: conflitos e desenvolvimento**. 2014. 313f. (Dissertação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2014.

FARREL, Michael. **Deficiências sensoriais e incapacidades físicas: guia do professor**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. Diretrizes para a construção da política nacional de formação e valorização dos docentes da educação básica. **Inclusão: Revista da educação especial**. Brasília, v.6, nº1. Jan./Jun. 2011, p. 08-13.

LOPES, M. C. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In M. C. Lopes & M. C. Dal'igna (Orgs.). **In/ Exclusão: nas tramas da escola**. Canoas, RS: Ed. Ulbra, 2007.

MELLO, M. A. R.; MANCINI, M. C. Avaliação das Atividades de Vida Diária e Controle Domiciliar. In: CAVALCANTI, A.; GALVÃO, C. **Terapia ocupacional: fundamentação e prática**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007. p.49-54.

MORGADO, José. Conferência no III Congresso Internacional PIN-ANDEE "Educação Inclusiva e Equidade" que decorreu em Almada nos dias 31 de outubro, 1 e 2 de novembro de 2013. Disponível em: < <http://www.youtube.com/watch?v=z31tN2JqGc> >. Acesso em: 02 Set de 2014.

PACHECO, José. **Experiências Inovadoras na Educação**. 2012. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=reOEnY8jkjo> >. Acesso em 20 Mai. 2015.



## II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PARAÍBA. **Referenciais Curriculares do Ensino Fundamental da Paraíba.** João Pessoa: SEEC, 2010.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). **Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva.** São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.

TEIXEIRA, Josele. NUNES, Liliane. **Avaliação inclusiva: a diversidade reconhecida e valorizada.** Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

TOMASELLO, Michael. **Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano.** Trad. Cláudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In: **The Collected Works of L. S. Vygotsky.** Editores da tradução para o inglês: R. W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum Press, 1993 [1934].

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2007 [1984].

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo, SP: Martins Fontes, 2008 [1987].