



SIGNIFICAÇÕES DE UMA PROFESSORA DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO ACERCA DA SUA PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS SURDOS

Maria Vitória de Freitas Pereira ¹
Raíssa Matos Ferreira ²
Luana Luzia da Silva ³
Neiza de Lourdes Frederico Fumes ⁴

RESUMO

Tendo por base essa realidade objetiva construída socialmente, a Psicologia Sócio Histórica, busca sair do imediatismo e compreender os fenômenos em sua totalidade, permeada de significações. Portanto, tivemos como questão de pesquisa: é possível apreender quais as significações de uma professora do atendimento educacional especializado que atua com alunos surdos? E como forma de responder tal questão, tivemos como objetivo identificar quais as significações de uma professora do AEE que trabalha com alunos surdos. Para tanto, nessa pesquisa utilizamos a proposta de análise dos núcleos de significação, através de entrevista semiestruturada, realizada com uma professora do AEE em uma escola no município de Garanhuns-PE. Por fim, concluímos que a educação de surdos ainda caminha para a oferta de um ensino bilíngue inclusivo, demonstrando a necessidade de momentos reflexivos e de transformação para compreender o sujeito e as suas múltiplas determinações.

Palavras-chave: AEE, Surdez, Educação.

INTRODUÇÃO

O reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) pela Lei 10.436 de 24 de Abril de 2002, e o decreto 5.626 de 22 de Dezembro de 2005 que regulamenta tal lei garantem aos surdos um ensino bilíngue que, no atual momento histórico da educação brasileira, é oferecido nas chamadas escolas regulares/escolas inclusivas. Neste modelo de escola, os surdos frequentam a sala comum e, no contraturno, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desta forma, esses sujeitos devem receber o ensino da Libras e da Língua Portuguesa também no Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo assegurada a presença de tradutores e intérpretes de Libras e Língua Portuguesa nos diversos níveis e modalidades de

¹ Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, freitasvitoria96@gmail.com;

² Mestra pelo Curso de Psicologia pela Universidade Federal de Alagoas - UFAL, raissamatos16@gmail.com;

³ Mestranda do Curso de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, luana.ufal.bio@gmail.com;

⁴ Professora orientadora: doutorado em Ciências do Desporto e Educação Física - Universidade do Porto - U. Porto, neizaf@yahoo.com.



ensino, inclusive no AEE.

O AEE tem como objetivo identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos que promovam a acessibilidade, vindo a eliminar barreiras para que exista a participação plena dos alunos levando em consideração as suas necessidades, sendo esse atendimento complementar ou suplementar ao ensino regular (BRASIL, 2008). Assim, esta modalidade de ensino deve se fazer presente a partir da entrada das pessoas com deficiência no espaço escolar, objetivando garantir o acesso e permanência desses alunos, e junto a ele outros dispositivos como a obrigatoriedade de matrícula e práticas de ensino que contemplem as potencialidades desses alunos. Neste sentido, as práticas de ensino devem ser adaptadas para contemplar esse público alvo.

Diante disso, e das demandas inerentes à educação inclusiva, tais como a reorganização de profissionais e inserção de novas práticas educativas, faz-se imprescindível identificar barreiras para a sua implementação, desde a falta de formação, de recursos ou de estratégias que favoreçam o desenvolvimento da autonomia do sujeito (QUADROS, 2015).

A partir disso, certos de que a investigação acerca da dimensão objetiva e subjetiva da realidade dos profissionais da educação muito pode nos revelar, e, tendo em vista a relação dialética existente nesse processo de inclusão que se gesta no seio da escola, faremos uso da Psicologia Sócio Histórica que possui seus pressupostos baseados no materialismo histórico dialético. Tal corrente teórica considera o fenômeno social como um processo constituído na e pela realidade material que, por sua vez, é transformada, em determinado tempo histórico, pelo trabalho, categoria fundante do ser social.

Segundo as ideias de Marx, apresentado por Lessa e Tonet (2011), o trabalho é fundamental na vida do ser social, porque é a única atividade que torna o homem capaz de transformar a natureza, criando materiais que são indispensáveis à vida humana. Por isso, a ação do sujeito é considerada intrínseca à dimensão social. Acerca disso, Lessa e Tonet consideram do seguinte modo: “todo processo histórico de construção do indivíduo e da sociedade tem, nessa base material, o seu fundamento” (LESSA; TONET, 2011, p. 27). Assim, não existe um ato humano fora da história, fora de uma sociedade, visto que é a partir dessa base material que podemos compreender como o homem se modificou e como a sociedade se transformou a partir da ação do homem sobre a natureza.

Isso posto, através da compreensão da realidade da educação de surdos que é composta por uma dimensão subjetiva e objetiva, encontram-se os signos que se fazem presentes nessas mediações existentes. Estes, como forma de apreender essa realidade material, são constituídos para viabilizar a compreensão do mundo, como por exemplo a



língua utilizada por um grupo social (GONÇALVES; FURTADO, 2016).

A palavra, parte constituinte da língua, é permeada por significado construído socialmente e tem imbricado o sentido particular, fruto das experiências e vivências do sujeito (VIGOSTKI, 2001). Tendo por base essa compreensão, acreditamos que o conhecimento dos sentidos e significados dos profissionais da educação, atuantes no processo de inclusão, muito podem revelar sobre a realidade objetiva e subjetiva que estamos debruçados.

Diante desse quadro situacional, ou seja, a realidade objetiva da educação de surdos, nessa pesquisa tivemos como questão: quais as significações de uma professora do atendimento educacional especializado que atua com alunos surdos? E como forma de responder tal questão, foi elencado o objetivo de identificar quais as significações de uma professora do AEE que trabalha com alunos surdos.

METODOLOGIA

Essa pesquisa se caracterizou como uma pesquisa Sócio Histórica (AGUIAR, 2007), que, por seu turno, está ancorada no materialismo histórico que traz elementos pelos quais podemos compreender as significações, entendidas aqui como a articulação dialética entre sentido e significado, por meio dos chamados Núcleos de Significação (AGUIAR; OZELLA 2006, 2013; AGUIAR, SOARES E MACHADO 2015). A escolha deste se deve por entendermos que tal instrumento nos subsidia na busca de interpretações dos sentidos presentes na fala de uma professora entrevistada.

A participante da pesquisa foi uma professora, que será referida como Tereza ao longo desse trabalho, atuante no AEE da rede municipal de Garanhuns-PE e que trabalhava com alunos surdos. Possui formação em Pedagogia pela Universidade de Pernambuco e se encontrava no processo de aposentadoria docente.

Concebemos, neste trabalho, o sujeito como fonte de múltiplas determinações, formado a partir da sua relação com o meio a partir da linguagem, e que a partir das suas vivências e experiências, das suas relações influenciam na sua constituição como sujeito, levando em consideração que somos sujeitos históricos.

Após realização de entrevista semiestruturada, conforme previsto na proposta dos Núcleos de Significação, foi realizada a leitura flutuante e foram selecionados os pré-indicadores, que foram trechos da fala de Tereza que apresentavam suas zonas de sentido, em seguida esse pré-indicadores foram aglutinados em indicadores, a partir dos critérios de complementaridade, contraposição e similaridade, para posteriormente serem consturidos os



núcleos de significação.

Totalizando, assim, respectivamente, 26 pré-indicadores, aglutinados em 4 indicadores e organizados 2 núcleos de significação intitulados: 1) pessoas com deficiência na escola, e 2) desafios do processo de inclusão.

Nesse trabalho, fizemos uso da categoria sentido e significado, buscando compreender a dimensão subjetiva da realidade da educação de surdos, tendo em vista a apreensão das significações do sujeito, que constituem-se enquanto relação dialética dos sentidos e significados em frente a realidade que o sujeito se encontra, atua.

O significado possui sua gênese no social e é compartilhado nos grupos sociais, abrangendo uma compreensão ou visão dos signos, como a palavra, em que o significado vai mediar o pensamento até a sua expressão verbal. Já o sentido é uma abstração desse real, geral, para o particular, das experiências e vivências de cada sujeito, de sua apreensão subjetiva da realidade objetiva (VIGOSTKI, 2001).

Não sendo, pois, categorias dissassociadas, mas coexistindo e sendo expressos a partir das palavras, enquanto umas das diversas formas de expressão do pensamento. Apresentamos, a seguir, um recorte do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, referente às discussões presentes nos dois núcleos de significação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No primeiro núcleo de significação, ao narrar suas vivências no segundo indicador intitulado desafios do trabalho docente no AEE, Tereza apresenta os desafios em relação à comunicação com as pessoas com surdez, sobre como se sente impotente em relação à estabelecer uma comunicação, seja na escola ou fora dela, como ainda, fala a respeito do aprendizado da Libras como uma resposta a ausência de comunicação, destacando que para ela a falta de comunicação, de poder se expressar e ser compreendido, de estar em uma situação e ser impotente, não conseguir ajudar o próximo em sua dificuldade é algo doloroso, impulsionando-a buscar meios para aprender Libras:

Pelo menos as pessoas que eu conheço, que são ouvintes que buscam aprender Libras é porque tiveram alguma experiência, que **ou que se achou impotente né diante daquela pessoa, sem poder dizer nem um oi né e realmente aquilo toca, e aí a pessoa vai buscar né meios para aprender Libras né.** (Entrevista reflexiva, 17 out. 2016, grifo nosso).

[...] porque assim no município de Garanhuns só melhorou essa questão de, da demanda das crianças com deficiência e também o município se preocupar com essa questão de apoio pros alunos de 2005, pra cá que foi realmente quando iniciou o, esse novo programa né, de Educação Inclusiva (...) mesmo ela não tinha intérprete



lá, a gente pediu bastante, muitas vezes, mas como o município ainda estava no processo de iniciação desse programa de Educação Inclusiva (...) **Então ainda estava iniciando o processo, ai como também era no campo, tinha essa dificuldade toda de mandar intérprete pra ela ai os pais acharam melhor trazer ela pra cá.** (Entrevista reflexiva, 17 out. 2016, grifo nosso).

Historicamente, a educação da pessoa com surdez é marcada pela proibição da utilização da língua de sinais enquanto forma de comunicação, sendo comparada a mímica e, neste movimento, os surdos tinham suas mãos amarradas para utilizarem a fala como única forma de comunicação, prática essa que buscava a cura da surdez (MENDES, 2010).

Após muitas solicitações e lutas, os surdos conquistam não apenas o reconhecimento da Libras como língua das comunidades surdas, como a presença de intérpretes para mediar o processo comunicativo nos mais diversos logradouros públicos e privados, sendo a escola uma dessas constituintes.

Visto isto, a presença de um intérprete mediando essa relação de ensino e aprendizagem, utilizando a língua do sujeito surdo é um aspecto inicial importante e assegurado ao surdo.

No entanto, a realidade em que a escola estava inserida, por se localizar no campo e não se caracterizar como uma escola polo para alunos com deficiência, fazia com que os alunos tivessem que participar de outra realidade, outro espaço, distante do seu contexto, dificultando, assim, a prática inclusiva no ensino regular como um todo, vindo a conceber esses sujeitos como homogêneos, localizados no mesmo espaço unicamente, favorecendo o silenciamento das pessoas com deficiência (SKLIAR, 1999).

Ressaltamos, ainda que a garantia de um intérprete não é um fator que assegure a inclusão dos alunos surdos, mesmo sendo uma política voltada para facilitar o processo de ensino e aprendizagem do sujeito, pois uma escola bilíngue inclusiva vai muito mais além desse profissional, demonstrando que a educação das pessoas com surdez ainda está caminhando para uma educação de qualidade e que favoreça a sua inclusão nos diversos espaços (LODI; LACERDA, 2009).

Visto isto, podemos apreender que Tereza culpabiliza-se quando fala que não conseguia desempenhar sua prática efetivamente com os alunos com deficiência, ao mesmo tempo, reconhece a fragilidade da formação para estar modificando o seu trabalho de forma a buscar uma satisfação, de atingir uma qualidade esperada para esse trabalho no AEE (ASBAHR; LOPES, 2006).

Tereza destaca essa incompletude na sua formação docente e a busca da realização de atingir um ideal que atenda às expectativas que são esperadas dos alunos com deficiência,



sendo esta uma prática considerada pela professora como um desafio:

Então são desafios, mas são desafios bons porque a vida é feita de desafios, se não fossem os desafios ai eu acho que não teria graça né, **é a gente tem que tá buscando meios, estratégias para a gente tá trabalhando com eles porque nem sempre a mesma vai dar certo.** (Entrevista reflexiva, 17 out. 2016, grifo nosso).

No que diz respeito ao trabalho, segundo Marx (2013), é a forma do humano de controlar, transformar a natureza em que modificando a natureza, o mundo externo também se modifica, ao passo que constrói a sociedade também constrói o homem, e que um afastamento do trabalho ou a sua não existência acaba ocasionando uma exclusão social e uma perda identitária (DRUMOND, 2002).

O trabalho desenvolvido pelo professor, dentro do parâmetro de qualidade da educação, não consegue atingir resultados que sejam considerados satisfatórios, é atribuído o papel de culpado ao professor, algo apresentado por Tereza em suas significações. Fatores esses ligados ao significado social construído e relacionado com a prática de ensino da pessoa com deficiência, correlacionados a um padrão de normatização que não considera o sujeito em suas particularidades, mas o generaliza e também generaliza a própria prática de ensino.

A busca pela superação é apresentada por Tereza ao atribuir esse sentido a palavra desafio, uma vez que não se sente preparada diante de uma formação docente que acredita ser inadequada e, através de estratégias diversas, buscava atender positivamente as expectativas apresentadas pela sociedade e pela própria instituição de ensino.

A partir do relato da professora, no segundo núcleo de significação, apresentados a discussão presente no primeiro indicador 1) conhecimentos para o exercício do trabalho no AEE.

O primeiro indicador parte da fala de Tereza, que destaca como fonte de conhecimento a sua prática, ela afirma ter recebido uma formação, mas esse conhecimento ainda não supria as situações cotidianas tanto da sala de aula quanto do AEE:

faziam o curso de Pedagogia, faz só cinco anos que eu terminei, então no primeiro, no início do meu trabalho, nos primeiros anos foi só com o normal, com o magistério que era o normal médio antes, agora a pouco né e e assim nossas formações é geralmente não nos ajudam muito, **o que a gente aprende realmente mesmo em relação a isso é lá na prática mesmo né**, você ir indo descobrindo uma coisa aqui, **até com o próprio aluno mesmo isso a gente aprende vendo com eles né.** (Entrevista reflexiva, 17 out. 2016, grifo nosso).

Apresentando que o conhecimento advindo de uma formação geral, precisa ser validado, legitimado socialmente de forma a corresponder com as expectativas geradas na sociedade, também se faz necessário um saber prático que tenha respaldo em um saber legitimado, como a teoria dos cursos, para que esse saber seja reconhecido pela sociedade. Ou



seja, um conhecimento que permita escolher os meios que são adequados para a concretização dos objetivos idealizados (LESSA; TONET, 2011).

Conhecimento esse que supra com as necessidades advindas da prática, mas não descarta o saber desenvolvido por Tereza em sua atuação cotidiana, demonstrando que um saber necessita ser legitimado na Educação Especial e que os próprios alunos também são capazes de ensinar, não reconhecendo o sujeito como uma tabula rasa, sem conhecimento.

Ela retoma novamente o aspecto do desafio na prática que para além do impedimento que a palavra desafio traz como significado, a professora atribui o sentido de estímulo e algo que tem que ser superado todos os dias, como também apresenta a experiência como um desafio que estimula.

Foi, foi bom a experiência que eu tive foi relevante né, **porque assim é as experiências que a gente, que lhe desafia realmente a você, e você de alguma maneira você gosta né da área também**, isso faz com que você tenha mais vontade de fazer as coisas, de buscar meios, de estudar mais né, é por aí.

eu não sabia muito o que fazer eu achei que isso poderia me ajudar bastante, tirar algumas dúvidas, esclarecer alguns pontos né **que a gente as vezes tem dúvida e foi através das pesquisas, dos estudos é que realmente a gente vai buscando aliar prática com as teorias né**. (Entrevista reflexiva, 17 out. 2016, grifo nosso).

Para Tereza a sua ação docente possibilitou a construção de um conhecimento prático através de situações que promoveram a busca de conhecimentos, aliados às teorias que viessem a contribuir para superar os desafios do cotidiano docente. Algo que a professora ressalta bastante em sua fala, como a vivência da prática se tornou uma força motriz para que ela fosse à busca por conhecimentos.

Algo também que corresponde ao ideal do que era esperado para os profissionais dessa modalidade de ensino, no histórico da Educação Especial apresenta sujeitos que sejam mais capacitados especificamente para atender as especificidades dos alunos (MENDES, 2006), inicialmente profissionais clínicos, e atualmente profissionais diversos em uma equipe multidisciplinar, que envolve tanto a família quanto à escola.

Sendo esse saber experienciado mais valorizado por Tereza, tendo em vista que a sua formação inicial não foi capaz de atender a esses alunos com deficiência na sua sala de aula, levando em consideração a entrada desses alunos no sistema educacional, considerado recente, a primeira formação da professora, do magistério, não era capaz de responder as necessidades dessa nova época, que apresentou outros desafios de um novo público-alvo da educação que antes não frequentava a escola.

O próprio sistema de normatização existente, coloca os sujeitos em um padrão homogeneizante que busque corresponder com a norma pré-estabelecida socialmente, de



forma que aqueles fora desse padrão se tornam excluídos, então a própria prática de ensino na Educação Especial também irá buscar essa homogeneização, perceptível em alguns momentos nas significações de Tereza e ainda nos revelam que esse padrão normativo culpabiliza o professor pelo sucesso/fracasso do aluno com deficiência, não considerando os demais fatores existentes que também ocasionam a exclusão e os entraves que não contemplam as particularidades, subjetividades desses sujeitos (SKLIAR, 1999).

Diante da fala de Tereza podemos notar como o próprio aluno se torna o ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho docente, reconhecendo o aluno como um sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem, algo que foi negado ao longo do histórico da Educação Especial, como também no ingresso da psicologia no campo educacional.

Após todo esse processo e surgimento de novas teorias, o aluno e o professor aparecem como detentores de um saber que se faz a partir da troca, da interação entre aluno e professor (BECKER, 2001), como também aluno e aluno, demonstrando uma superação do papel do professor e do aluno no processo de ensino e aprendizagem, “até com o próprio aluno mesmo isso a gente aprende vendo com eles né”, algo que aparece no discurso da professora.

Continuando a focar o papel do aluno em sua prática, Tereza no resalta o contato com a aluna surda, essa troca de conhecimentos entre aluno e professor:

O contato com eles realmente é maravilhoso, porque a cada dia você aprende uma coisa nova, a cada dia você aprende sinais novos né, e além dos sinais também outras questões de Libras que você realmente precisa saber pra você ir aprimorando os conhecimentos né. (Entrevista reflexiva, 17 out. 2016, grifo nosso).

Durante o aprendizado de uma língua se faz necessário que exista uma interação comunicativa significativa com essa língua, para que esses signos possam ser compreendidos e se revestirem de significados, principalmente, para as crianças surdas como também para os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de uma língua, nesse caso a Libras (KELMAN, 2015).

Nesse primeiro indicador podemos perceber o reconhecimento do aluno enquanto sujeito detentor de um saber e que necessita ter esse saber valorizado, demonstra uma superação da visão do aluno e da pessoa com deficiência enquanto sujeitos que nada sabem, como também superação da visão de não-educáveis, algo presente ao longo da educação da pessoa com deficiência (LACERDA, 1998).

Diante desse reconhecimento a prática da professora necessita ser modificada com vistas a atender a essas especificidade, e mediante a necessidade da prática ela busca nos cursos, formas de corresponder a essa necessidade e o reconhecimento desse trabalho,



destacando como o sentido do contato com o outro possibilita a compreensão do outro e também no desenvolvimento de si mesmo, através das relações sociais estabelecidas e mediadas pelos signos como a linguagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de surdos no AEE apresenta uma realidade objetiva que é resultado de um processo histórico e social, mas que na sua apreensão, enquanto realidade objetiva, as significações de Tereza se constroem em torno dessa realidade, mas com base em suas vivências e experiências são construídas suas significações. O ensino apresenta uma prática desafiadora com práticas voltadas a Língua Portuguesa, demonstrando a necessidade de reflexões e transformações na prática educativa que possam favorecer e contemplar a particularidade linguística do sujeito com surdez.

Como também o outro, das relações estabelecidas são trocas, conhecimentos que não possuem uma validação social, como os cursos, mas foram aspectos presentes nos sentidos relacionados à prática da professora, demonstrando que o colaborar, que as relações estabelecidas, apresentaram caminhos para o desenvolvimento das significações da professora relacionadas à sua prática de ensino na sala de aula e no AEE.

Apresentando, assim, que a compreensão da dimensão subjetiva demonstra como a realidade objetiva é significada, de forma que a educação inclusiva, necessita de momentos de reflexão/transformação objetivando a compreensão do sujeito, enquanto sujeito de múltiplas determinações, como também de práticas que busquem a superação da visão determinista, oralista, almejando a inclusão do sujeito.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Revista Psicologia-Ciência e profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AGUIAR, W. M. J. A pesquisa em Psicologia Sócio-Histórica: Contribuições para o debate metodológico. *In: Psicologia sócio-histórica : uma perspectiva crítica em psicologia*. 3. ed. - São Paulo : Cortez, 2007, p.129-141.

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das Significações. **Cadernos de Pesquisa**. v. 45, n. 155, p. 56-75, jan./mar. 2015.



AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.* [online]. 2013, vol.94, n.236, pp.299-322. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2176-66812013000100015&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em: 10 fev. 2018.

ASBAHR, F. da S. F.; LOPES, J. S. A culpa é sua. *Psicologia USP (online)*, v. 17, n. 1, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010365642006000100005&script=sci_abstract>. Acesso em: 10 dez. 2017.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. In: **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Atmed Editora, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado (AEE) na educação básica**. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Casa Civil. **Decreto nº 5.262, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 19 fev. 2017.

DRUMOND, V. A. T. O papel do trabalho na construção da identidade do trabalhador. In: **O Princípio da Integração do Trabalhador na Empresa no Sistema Jurídico-Constitucional Brasileiro**. 2002. Dissertação (Mestrado em Direito do Trabalho) - Faculdade Mineira de Direito da Puc-MG, 2002.

GONÇALVES, M. da G. M.; FURTADO, O. A perspectiva sócio- histórica: uma possibilidade crítica para a psicologia e para a educação. In: **A dimensão subjetiva do processo educacional: Uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2016.

KELMAN, C. A. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. **Caderno Centro de Estudos Educação e Sociedade (online)**, v. 19, n. 46, p. 68-80, 1998.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx**. São Paulo: Expressão popular, 2011.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. de. **Uma escola, duas línguas: letramento em língua brasileira de sinais nas etapas iniciais de escolarização**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

LÜDKE, H. A. M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Métodos de coleta de dados: observação, entrevista e análise documental**. In: *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2012. p. 25-38.

MARX, K. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I: O processo de produção do capital. Trad. Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013,



MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista brasileira de educação**, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141324782006000300002&script=sci_arttext&tlng=pt> Acesso em 20 fev. 2017.

MENDES, E. G. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, n. 57, maio/ago, 2010, p. 93-110. Disponível em: <<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842>> Acesso em 21 fev. 2017.

QUADROS, R. M. O “bi” em bilingüismo na educação de surdos. *In: Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. **Educação e realidade**, v. 24, n. 2, 1999.

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