

A PERSPECTIVA EDUCACIONAL INCLUSIVA: REPRESENTAÇÃO VISUAL E VERBAL

Rosycléa Dantas Silva
Universidade Federal da Paraíba
osycleads@hotmail.com

RESUMO

Nos últimos anos, o debate sobre a educação inclusiva tornou-se tema imprescindível entre todos aqueles envolvidos com o trabalho educacional. Nesse contexto, e a luz dos pressupostos teóricos da Gramática Visual (KRESS E VAN LEEUWEN) e da Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY), o objetivo desse trabalho é identificar a representação visual e verbal dos professores e a representação visual da sala de aula e dos alunos presentes nos artigos de dois exemplares da *Revista Inclusão*. A análise realizada evidencia valores, *estruturas e práticas sociais* (cf. MEURER, 2005) inerentes ao universo inclusivo, principalmente no que concerne a formação de professores.

PALAVRAS-CHAVE: inclusão – letramento visual - formação

ABSTRACT

Over the past few years the inclusion education has been the focus of debate among those involved in education. In this context, in light of the theoretical assumptions of Visual Grammar (KRESS E VAN LEEUWEN) and Systemic Functional Linguistics (HALLIDAY), this paper aims at identifying the teacher's visual and verbal representation and the classroom and students' visual representation in the articles of two copies of *Revista Inclusão*. The analysis shows values, *social structures and practices* (cf. MEURER, 2005) inherent in inclusion education, especially with regard to teacher training.

KEY-WORDS: inclusion – visual literacy – teacher training

INTRODUÇÃO

Os textos denotam aquilo que os discursos, como uma forma de prática social, permitem que denotem (cf. MEURER, 2005, p.89), eles informam, produzem e reproduzem formas de ver o mundo. Com força semelhante, as imagens também constroem e reconstroem relações sociais. Dessa forma, os elementos visuais de um texto, apesar de conectados com

este, se constituem como uma mensagem independente (KRESS E VAN LEEUWEN, 2000 p.18).

O artigo é um gênero em que o verbal e o visual estão presentes, um gênero, porque segundo Meurer (2005, p. 84) “[...] ocorre em um determinado contexto e envolve diferentes agentes que o produzem e consomem”. Para tanto, nosso trabalho se propõe a analisar artigos, verbal e visualmente, de dois exemplares da revista inclusão, produzida pelo Ministério da Educação – MEC. A partir desse corpus, estabelecemos como objetivo, *identificar a representação verbal e visual dos professores e a representação visual da sala de aula e dos alunos presentes nos artigos de dois exemplares da revista Inclusão (SEE/MEC, 2008).*

Na tentativa de alcançarmos tais objetivos, trabalharemos na análise verbal, com a perspectiva de *modalidade*, advinda da Linguística Sistêmico-Funcional – LSF (HALLIDAY); na análise visual, nos respaldaremos na metafunção ideacional-narrativa, responsável pela relação entre os participantes da imagem quando estes estão realizando uma ação, seguindo os postulados teóricos da Gramática do Design Visual (KRESS E VAN LEEUWEN), pano de fundo desse estudo; e na discussão verbal e não-verbal do que se encontra nos artigos, trabalharemos com a formação de professores no processo educacional inclusivo.

Em uma seção inicial, trataremos da concepção de modalidade pela perspectiva da LSF; em um segundo momento, discutiremos a cerca das metafunções presentes na Gramática do Design Visual, ressaltando a metafunção ideacional; em seguida, faremos uma breve reflexão sobre a necessidade da formação docente para a educação inclusiva. Por fim, analisaremos 04 imagens e 06 segmentos de texto dos artigos que constituem nosso *corpus*.

1 – A MODALIDADE: POSSIBILIDADE/OBRIGAÇÃO

Há sempre uma relação bidirecional entre texto e sociedade, sendo a linguagem uma forma de prática social (cf. MEURER, 2005 p.82) a qual tem como função semiótica construir sentidos.

Muitos desses sentidos são construídos através da modalidade, que para a LSF significa “[...] a apreciação, a opinião, do falante sobre as probabilidades ou as obrigações envolvidas no que ele está dizendo” (SOUZA e HEBERLE, 2008 p. 103). A modalidade está dividida em dois tipos: modalização, expressa através de declarações e questões, e modulação,

realizada por meio de comandos e ofertas (cf. HALLIDAY, 1994, apud DROGAS e HUMPHREY, 2002).

A modalização (modalidade epistêmica) está relacionada à maneira como os indivíduos interagem e compartilham informações, representando *graus de probabilidade*, tais como possivelmente e *graus de usualidade* como usualmente. A modulação (modalidade deôntica) corresponde à forma como as pessoas pedem ou ordenam, desenvolvendo *graus de obrigação* como, por exemplo, *dever* e *graus de inclinação* como *querer* (cf. HALLIDAY e MATTHIESSEN, 2004, apud SOUZA e HEBERLE, 2008).

Neste trabalho analisaremos a modalidade por meio dos auxiliares modais finitos: *dever*, *precisar* e *ter que*, para assim compreendermos se os discursos sobre a formação docente, nos artigos analisados, estão no nível da probabilidade ou da obrigação, bem como os sentidos derivados destes.

2 – LETRAMENTO VISUAL: A AÇÃO DOS PARTICIPANTES INTERNOS

Com a Gramática Visual (GV) de Kress e Van Leeuwen, as análises visuais que até então eram realizadas de maneira não sistematizada, passam a ter uma base teórica, categorias de análise. Essas categorias avançam na compreensão das imagens ao estabelecerem formas e regras para esta, ou seja, estabelecem, até certo ponto, um padrão que a torna mais precisa. O estabelecimento de padrões enriquecem, as análises a partir de uma compreensão sócio-cultural das escolhas realizadas em uma determinada imagem.

A teoria da GV atua em três estruturas de representações básicas: metafunções representacional, interativa e composicional (cf. FERNADES e ALMEIDA, 2008 p. 11), as quais nos permitem uma análise de gêneros visuais, levando em consideração a multimodalidade neles presente.

A metafunção interativa trabalha com a relação entre os participantes representados (da imagem) e os participantes interativos (leitor, observador), revelando as relações de poder e ideologia, através de quatro recursos: contato, modalidade, distância social e perspectiva. A metafunção composicional aborda a organização dos elementos internos, levando em consideração três sistemas: valor de informação, saliência e estruturação.

A metafunção representacional abrange a relação entre os participantes representados, as circunstâncias em que se encontram e os processos estabelecidos. Essa metafunção está

dividida em dois tipos: narrativa e conceitual. Na conceitual, as imagens, que são estáticas, definem, analisam ou classificam pessoas, objetos ou lugares. A narrativa ocorre quando os participantes da imagem realizam ações, sendo conectados por vetores, os quais colocam em relação o ator (quem pratica a ação) e a meta (a quem a ação é direcionada). Por fim, ela, ainda, caracteriza-se por suas *circunstâncias* ou pelo cenário no qual os participantes encontram-se (cf. ALMEIDA, 2008 p.180) que com todos os seus complementos contribuem para a formação de significados que a imagem produz.

Essas circunstâncias estão classificadas em três tipos: *circunstância de locação*, a qual situa os participantes com relação ao plano de fundo da imagem; *circunstância de meio*, que concerne a utilização de objetos e ferramentas e a *circunstância de acompanhamento*, relacionada à maneira como ocorre a conexão entre os participantes através de atributos utilizados na descrição de características (cf. ALMEIDA, 2008 p. 180).

3 – A FORMAÇÃO DOCENTE NA ESCOLA INCLUSIVA

A concepção de educação inclusiva que adotamos se refere a uma educação em que *todos*, independentemente de suas características individuais, tenham acesso a ensino de qualidade, em um espaço que haja direitos e deveres e onde suas potencialidades possam ser desenvolvidas.

O professor, na condição de mediador entre os alunos e o conhecimento, torna-se um dos principais responsáveis pela criação desse espaço inclusivo. No entanto, segundo Carvalho (2007), Salgado (2008) e Oliveira (2009) os docentes afirmam não estar preparados para lidar com alunos que possuem necessidades específicas. Dessa forma, defendemos a ideia de que os professores necessitam de uma formação docente, a qual contemple temas relacionados ao processo educacional inclusivo, com conhecimento sobre os tipos de deficiências que os alunos venham a apresentar e, também, estratégias de como trabalhar para superar as barreiras que estes possam enfrentar.

Esse processo de formação para a educação inclusiva se faz necessário, pois segundo Salgado (2008, p. 116) “[...] o processo de formação, por sua vez, poderá favorecer a exclusão se não tiver em suas bases experiências e orientações inclusivas”, ou seja, a simples presença do aluno na sala de aula, sem mestres capacitados e sem recursos adequados para que possam se desenvolver, não se constitui uma atitude inclusiva.

No contexto educacional da educação inclusiva, acreditamos que a preparação para acolher o outro não pode ficar apenas no nível de conhecimentos teóricos, ou seja, deve ter dimensões no processo de formação, como ressalta Skliar (2006, p.32),

[...] para além de conhecer “textualmente” o outro, independentemente do saber “científico” acerca do outro: são aquelas dimensões que se vinculam com as experiências do outro, dos outros, com a vibração em relação ao outro, com a ética prévia a todo outro específico, com a responsabilidade para com o outro.

Essa aproximação das experiências que são dos outros, poderá proporcionar ao professor em formação um conhecimento concreto a cerca da sua realidade de sala de aula, pois muitas vezes o docente idealiza os alunos em decorrência de uma formação que toma como base um “aluno padrão” sem perceber que “[...] trabalhar com a diversidade é algo intrínseco à natureza da atuação docente e de que não faz sentido pensá-la como uma condição excepcional” (FREITAS, 2006, p. 170).

Nesse contexto, Freitas (op.cit) também ressalta que o acolhimento dos alunos pelo professor “[...] não pode ser confundido com piedade” (p.179), pois todo aluno é capaz de aprender, e o trabalho do professor é ensinar a todos, independente das necessidades específicas que estes possam apresentar.

4 – METODOLOGIA

Nosso corpus foi extraído de dois exemplares da revista: *Inclusão – revista da educação especial* (Janeiro/Junho de 2008 e Julho/Outubro de 2008). Diante do nosso objetivo que está relacionado à análise de imagens de professores, selecionamos um artigo de cada revista, no qual tivéssemos imagens de um contexto escolar com professores. Quatro foram as imagens para nossa análise.

A revista *Inclusão – revista da educação especial* foi produzida pelo Ministério da Educação que totalizou seis edições, sendo a primeira em outubro de 2005 e a última em julho de 2008. O principal tema abordado nessas seis edições foi “[...] o do direito de todos à educação, compreendido como um direito humano essencial, e como um meio fundamental para acessar e exercer outros direitos” (MAGALHÃES e OLIVEIRA, 2009, p. 105).

5 – OS PROFESSORES: A FORMAÇÃO É UM DEVER

Ao discutirmos sobre as estruturas de representações da GV, nas quatro imagens analisadas no presente trabalho, percebemos a evidencia da *metafunção representacional/narrativa* representada pelo movimento de ação entre os participantes (alunos, professoras e objetos).



Imagem 01 – revista ed. 6



Imagem 02 - revista ed. 5

Os professores representados nas imagens estão sempre executando uma *ação* que tem como ponto de partida o olhar em direção aos outros participantes da imagem (alunos, objetos), ou seja, ao atuar como mediador, o professor desempenha papel ativo na elaboração do espaço de construção do conhecimento. Segundo Salgado (2008, p. 115), esse papel ativo dos docentes “[...] é um dos elementos principais para que o processo de inclusão em educação realmente ocorra”, portanto, essa representação visual dos professores reforça a concepção ressaltada por Salgado (op.cit) de que as ações do professor são essências no processo de ensino aprendizagem.

Segundo Kress e Van Leeuwen, as imagens estão interligadas aos interesses das “[...] instituições sociais que as produzem, as fazem circular e as lêem” (1996, p.45 apud ALMEIDA, 2009, p.178). O entendimento de que as imagens são providas de significados ideológicos, interliga a representação, nas composições imagéticas investigadas, do papel ativo dos professores com o discurso socialmente disseminado de que o professor para trabalhar no contexto educacional inclusivo “[...] terá de ser capaz de analisar situações, identificar problemas e procurar soluções” (FREITAS, p.176, 2006), ou seja, terá que desempenhar um papel ativo em prol da educação. Esse desempenho do professor é discutido pelos estudiosos da educação inclusiva com ênfase no processo de formação, por partirem do

entendimento de que é necessária uma formação adequada para que o professor possa desempenhar bem o seu papel.

A necessidade de um papel ativo por parte dos docentes é, também, ressaltada pelos textos verbais, por isso a natureza da linguagem dos artigos sobre a educação inclusiva, encontrados nas revistas, merece ser enfatizada. Suas estruturas lingüísticas são caracterizadas por um alto nível de *modulação* (cf. HALLIDAY, 1994, apud DROGAS e HUMPHREY, 2002), o que sugere discursos marcadamente imperativos. Vejamos alguns desses segmentos:

Excerto 01

*Os professores **devem ter** ao longo da sua formação profissional acesso a um conjunto de experiências em tudo semelhantes às que vão encontrar na vida profissional* (Revista Inclusão ed.6, p. 14) [grifo nosso]

Excerto 02

*Os professores **deverão ser** formados com técnicas pedagógicas semelhantes às que se pretende que eles usem quando forem profissionais* (Revista Inclusão ed.6, p. 15) [grifo nosso]

Excerto 03

*Os professores **precisam** se conscientizar de que o seu papel é educar os seus alunos.* (Revista Inclusão ed.5, p. 48) [grifo nosso]

Excerto 04

*As Secretarias de Educação **têm que** incluir em suas prioridades a formação continuada dos docentes, pois não se deseja transferir o desafio unicamente para o professor.* (Revista Inclusão ed.5, p. 48) [grifo nosso]

Os excertos supracitados comprovam a intenção deliberada de ditar formas de agir. Neles, os auxiliares finitos *dever*, *precisar* e *ter que* (cf. HALLIDAY, 1994, apud DROGAS e HUMPHREY, 2002), se realizam como imperativos, revelando que a formação, tanto continuada como inicial, são obrigatórias para que os professores possam lidar melhor com os desafios presentes na diversidade da sala de aula. Essa representação verbal, da necessidade de formação de professores para o trabalho inclusivo, perpassa por uma *prática social* (cf. MEURER, 2005) e por uma questão institucional, pois as universidades parecem, ainda,

estarem tímidas com relação à formação que contemple aspectos inclusivos, deixando seus futuros professores saírem despreparados para a realidade que os espera (cf. SILVA, 2010).

Ao ressaltar a questão da modalidade nos textos verbais, fazemos referência a como a modalidade na perspectiva visual (metafunção interativa), se faz presente nas imagens. Das quatro imagens analisadas, todas apresentam um alto nível de modalidade, ou seja, de valor de verdade, já que há grande “[...] correspondência entre o imagético e o real” (ALMEIDA, 2009, p.184). Esse valor de verdade, pode ser compreendido como uma tentativa de mostrar a presença de alunos com necessidades específicas nas salas de aula não como algo que está apenas nas leis e que não chega até as escolas, mas como uma realidade que não podemos camuflar.

Essa modalidade naturalista, evidenciada nas imagens, corrobora o alto nível de modulação nos textos verbais, onde a formação é tida como algo imprescindível para a proposta educacional inclusiva, pois revela, ao se apresentar como algo tão próximo do real, que os alunos com necessidades específicas estão em nossas salas de aula e que, portanto, os professores necessitam de preparação adequada para que possam exercer sua profissão de forma efetiva.

Ainda com relação aos aspectos lingüísticos, percebemos que as obrigações dos professores perpassam por vários papéis. Vejamos os excertos seguintes:

Excerto 05

*Precisamos, assim, de um professor que, para além das áreas conteudísticas habituais de formação possa, ainda, **conhecer e desenvolver um conjunto de práticas que permita aos alunos alcançar o sucesso*** (Revista Inclusão ed.6, p. 06) [grifo nosso]

Excerto 06

*Espera-se que o professor seja **competente** num largo espectro de domínios que vão desde o **conhecimento científico do que ensina** à sua **aplicação psicopedagógica**, bem como em **metodologias de ensino, de animação de grupos, atenção à diversidade etc.*** (Revista Inclusão ed.6, p. 08) [grifo nosso]

Nesses excertos, fica evidenciado, através dos verbos *precisar* e *esperar*, a determinação da forma como os professores devem atuar, isto é, com conhecimentos acadêmicos, práticos e teóricos, psicológicos, inclusivos e de animação de grupos. O professor engloba, nessa perspectiva, diversos papéis a fim de que possa fazer com que a

inclusão de fato ocorra. Essa representação verbal é visualmente corroborada com a representação visual dos professores. Vejamos:



Imagem 03 – revista ed. 6



Imagem 04 – revista ed. 6

Na imagem (3), a professora, na prática de suas *ações*, fora do contexto tradicional da sala de aula (circunstâncias), cria um espaço de construção de saberes ao ar livre (conhecimento teórico, prático, de organização e inclusivo), para que seus alunos possam, ao se aproximarem mais da realidade deles, desenvolver uma aprendizagem com sucesso; na imagem (4), a docente está dando um auxílio individual a sua aluna, ou seja, está proporcionando oportunidades de aprendizagem, o que revela o profissionalismo da docente, e sua preparação para o trabalho com alunos que possuem necessidades específicas.

Essa preparação para atuar em vários papéis retoma a questão da formação dos mestres, pois é através dos processos formativos iniciais e continuados e com experiências práticas que o professor constrói, muitas dessas diversas formas de atuar no contexto educacional.

6 – SALA DE AULA: CIRCUNSTÂNCIAS

Ao pensarmos nas *circunstâncias* (cf. ALMEIDA, 2009) da imagem 01, percebemos que a sala de aula se constitui como o cenário em que os participantes estão inseridos, sendo as cadeiras, mesas, papéis, lápis, e demais objetos que se encontram na sala, artefatos que complementam os significados dessa imagem.

Nessa imagem, percebemos que a organização das cadeiras, não está realizada em filas, mas no formato de círculo, onde todas as mesas juntas formam uma mesa maior, a qual é compartilhada por todos os alunos, permitindo que estes tenham um maior contato visual e facilitando a interação entre eles. Ao refletirmos sobre as políticas de inclusão, essa junção das mesas pode ser compreendida como o esforço advindo de todas as esferas (escola, comunidade, estado, academia) para construir um todo maior, para construir escolas inclusivas.

Na imagem 02, a sala de aula, do mesmo modo, se constitui como cenário para os participantes representados, o quadro negro, papeis na parede, um mapa e algumas cadeiras nos ajudam a definir as *circunstâncias* da imagem. Nela, também, as filas de cadeiras desaparecem, deixando os alunos ainda mais próximos para interagirem e ajudarem uns aos outros, já que a inclusão necessita da ajuda de *todos*.

Na figura 03, o plano de fundo da imagem, referente às *circunstâncias de locação*, não está bem definido, ou seja, não fica claro o local exato onde os participantes se encontram, no entanto, podemos perceber, através da iluminação, que estes estão ao ar livre. O ambiente de aprendizagem dos alunos, portanto, remove uma estrutura tradicional de sala de aula, com mesas, cadeiras, cadernos e quadro, mostrando que a construção de saberes pode acontecer para além do local estabelecido (a sala de aula). Essa ideia nos remete as inúmeras barreiras que precisam ser removidas para que a educação de fato ocorra, barreiras muitas vezes *atitudinais* (CARVALHO, 2007), as quais exigem a compreensão de que todos aprendem, só que de maneiras diferentes.

Diante dessas constatações, percebemos que os ambientes de aprendizagem caracterizam-se por um espaço diversificado, onde o aprendizado possa ocorrer de diferentes maneiras, deixando para trás uma representação tradicional de sala de aula.

7 – OS ALUNOS: IGUAIS NA DIFERENÇA

Os alunos como participantes da imagem, estão representados sempre juntos (imagem 01, 02, e 03), contribuindo, como dissemos no item anterior, para que possam interagir melhor e ajudar uns aos outros na construção de um *espaço de convivência* (MATURANA, 1990).

Outro aspecto que nos chama a atenção nas fotos, as quais representam contextos educacionais inclusivos, é o fato de que não fica evidente a presença de crianças com deficiência dentre os alunos representados, ou seja, a deficiência não é ressaltada. Tal construção imagética nos revela um ideal básico da política de inclusão, o de que incluir não é ressaltar a deficiência, mas sim eliminar barreiras que estas possam ocasionar na aprendizagem dos alunos. Nesse pensamento, Vygotsky (1994 [1934]) afirma que a ênfase deve está nas potencialidades dos discentes e não na deficiência.

Essa representação rompe a construção social do deficiente tido como o diferente e o incapaz, pois todos estão aprendendo juntos, sem que haja destaque para as diferenças, diferenças estas que os tornam iguais, já que na condição de humanos, todos somos diferentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações dos alunos, da sala de aula e dos professores nos artigos analisados sobre educação inclusiva, através de suas configurações visuais e construções discursivas, parecem revelar valores, *estruturas e práticas sociais* (cf. MEURER, 2005) inerentes ao universo inclusivo. Isso nos mostra que a abrangência de uma análise visual e verbal, proporciona um estudo mais amplo do contexto social.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Do texto às imagens: as fronteiras do letramento visual. In: *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos* – Regina Celi e pilar Roca (orgs.). São Paulo: Contexto, 2009, pp. 173-202.

BRASIL. *Inclusão: a revista da educação especial*. Brasília: MEC, SEE. ed. 5. vl. 4. n°. 1. jan./jun. 2008.

_____. *Inclusão: a revista da educação especial*. Brasília: MEC, SEE. ed. 6. vl. 4. n°. 2. jul./out. 2008.

CARVALHO, Rosita. Elder. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

DROGA, Louise; HUMPHREY, Sally. *Getting start with functional Grammar*. Australia: Target Textes, 2002.

FERNADES, José David Campos; ALMEIDA, Danielle Barbosa Lins de. Revisitando a gramática visual nos cartazes de guerra. In: *Perspectivas em análise visual: do fotojornalismo ao blog* – Danielle Barbosa Lins de Almeida. João Pessoa: UFPB, 2008, pp. 11-31.

FREITAS, Soraia Napoleão. A formação de professores na educação inclusiva: construindo a base de todo o processo. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* – David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006, pp. 161-181.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Reading images: the grammar of visual design*. London: Routledge, 2000.

MAGALHÃES, Maria Gláucia; OLIVEIRA, Misiara Cristina. *Inclusão - Revista da Educação Especial: um instrumento de comunicação pública e de defesa dos direitos humanos*. Brasília, 2009. Disponível em: <<https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:xQTbTW2D4QAJ:www.publicacoesacademicas.uniceub.br/index.php/arqcom/article/view/970>> Acesso em: 28 de abril de 2011 às 16h40min.

MATURANA, Humberto. O que é ensinar?... Quem é um professor? Chile. 1990. Disponível em: <<http://somaie.vilabol.uol.com.br/maturana2.html>>. Acesso em: 23 Jul. 2011.

MEURER, José Luiz. Gêneros textuais na análise crítica de Fairclough. In: *Gêneros, teorias, métodos, debates* – J. L. Meurer, Adair Bonini e Déirée Motta-Roth (orgs). São Paulo: Parábola, 2005, pp. 81-106.

OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.

SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e processos de formação. In: *Inclusão em Educação: Culturas, políticas e práticas* – Mônica Pereira dos Santos e Marcos Moreira Paulino (Orgs.). São Paulo: Cortez, 2008, pp. 114-122.

SILVA, Rosycléa Dantas. “A gente vive num mundo normal”: *Afetividade e construção do conhecimento na aula de língua inglesa para deficientes visuais*. João Pessoa, 2010. (monografia).

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva* – David Rodrigues (Org.). São Paulo: Summus, 2006, pp. 15-33.

SOUZA, Maria Medianeira; HEBERLE, Viviane Maria. Parece, deve, pode ser: investigando os auxiliares modais no gênero editorial. In: *Linguagem, discurso e cultura: múltiplos objetos e abordagens*. Pau dos Ferros: Queima Bucha, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. *A criança cega*. Trad: Adjuto de Eudes Fabri. 1994 [1934]. Disponível em: < <http://www.scribd.com/doc/16420054/Vigotski-A-crianca-cega-traduzido-por-AE-Fabri> >. Acesso em: 23 jul. 2011.