

Eixo temático: 1. Formação de professores, complexidade e transdisciplinaridade

FORMAÇÃO DOCENTE E LINGUÍSTICA APLICADA: UM PROCESSO COMPLEXO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR

Sueli Salles Fidalgo, UNIFESP, ssfidalgo@terra.com.br

Resumo:

Inserido na interseção da Linguística Aplicada Crítica (Rajagopalan, 2003), da Teoria Crítica de produção do conhecimento (Habermas, 1985), da Pedagogia Crítica (Freire, 1970), da Teoria Sociohistórico-Cultural do desenvolvimento (Vygotsky, décadas de 1920 e 1930) e da dicotomia Fragmentação/Complexidade (Morin, 2000) na formação docente, este trabalho tem por objetivo intervir de forma colaborativa em espaços educacionais de modo a encontrar estratégias que possibilitem a formação crítica de professores que trabalham com necessidades especiais. Foram analisadas as práticas escolares em encontros que envolviam professores em formação em-serviço e pré-serviço, seguindo-se uma metodologia de cunho crítico colaborativo (Magalhães, 2002) para, posteriormente, ser estabelecido o foco que seria trabalhado em cada situação. Em relação às necessidades especiais e dificuldades de aprendizagem, os resultados indicam que, sem a devida formação, os professores não conseguem sequer identificar os alunos que necessitam maior apoio em suas salas de aula, ou saber que necessidade o aluno de fato apresenta.

Palavras-chave: Pesquisa crítica e colaboração. Formação de professor. Dicotomia fragmentação-complexidade. Necessidades educativas especiais

Abstract:

In the intersection of Critical Applied Linguistics (Rajagopalan, 2003), Critical Theory of knowledge production (Habermas, 1985), Critical Pedagogy (Freire, 1970), Sociohistorical Cultural Theory of Development (Vygotsky, 1920's and early 1930's) and the matter of Fragmented X Complex (teacher) education (Morin, 2000), this investigation aimed broadly at collaboratively intervening in educational realms so as to find strategies that may allow for the critical education of teachers working with students with special needs. In order to do so, some school practices were taken in to analyses in meetings with in-service and pre-service teachers, following a critical collaborative methodology (Magalhães, 2002) so that later, we could establish the focus of work in each situation, as per the given objectives. In terms of special education and learning difficulties, results indicate that without the appropriate education, the teachers are unable to even identify the students who need special attention in their classrooms; or to identify the type of special needs that the student presents.

Keywords: Critical research of coloration. Teacher education. Fragmentation-Complexity dichotomy. Especial educational needs.

Introdução e fundamentação teórica:

Este trabalho está inserido na Linguística Aplicada (LA), área dinâmica que estuda assuntos diversos, em contextos também distintos, em investigações mediadas pela linguagem, seu objeto-instrumento híbrido. Sua natureza transdisciplinar permite à LA fazer fronteira com diversas áreas do conhecimento – inclusive com o campo pedagógico, contexto do presente estudo. Isso permite às investigações realizadas nessa área seguirem um percurso que se pauta “(...) *pelo que emerge ou pelo que se move sob os saberes constituídos, ou à margem deles*” (Signorini, 1998:99) e não um caminho fixo, teleológico, preconizado pela visão racionalista de conhecimento que se faz a partir de teoria pré-determinada. Nesse sentido, trata-se de uma área na qual métodos que se pautam pela perspectiva de instrumento-e-resultado (Vygotsky, 1927) têm forte possibilidades de desenvolvimento. É também um área em que a universidade pode cumprir alguns de seus papéis: “*responder às necessidades fundamentais de formação*” e “*oferecer um ensino metaprofissional*” (Morin, 2000: 15). Dentre os métodos possíveis para se cumprir tais papéis, está a metodologia colaborativa, pautada por princípios tais como: (1) a participação ativa das pessoas que compõem o contexto do trabalho na transformação e (2) a experiência de tais pessoas como ponto de partida para o trabalho investigativo e transformativo. Essa forma de produzir conhecimento implica em ouvir as vozes de todos os envolvidos na pesquisa para construir conhecimento conjuntamente, considerando ao longo do trabalho, dentre outros aspectos, o tipo de conhecimento produzido, o contexto de produção, a responsabilidade social e a reflexão crítica. Ao mesmo tempo, trata-se de um arcabouço metodológico que vai se desenvolvendo, mudando de forma fluida à medida que as ações (conjuntamente planejadas) vão sendo implementadas e descobertas; vão sendo realizadas. Dessa forma, a Linguística Aplicada e, como parte dela, no caso do presente trabalho, a metodologia colaborativa crítica de formação-pesquisa, questiona a separação entre produtores de teoria e “aplicadores” dessa teoria em ambientes escolares. Questiona também a formação docente de forma fragmentada, que busca transformar os professores em especialistas de uma área epistemológica única ao invés de formá-los investigadores de sua prática – o que pode fazer com que a educação caminhe de forma a atender às verdadeiras necessidades que se encontram em sala de aula. Em outras palavras, questiona o que Morin (2000:17) discute, dizendo que:

A inteligência que só sabe separar rompe o caráter complexo do mundo em fragmentos desunidos, fraciona os problemas e unidimensionaliza o multidimensional. É uma

inteligência cada vez mais míope, daltônica e vesga; termina a maior parte das vezes por ser cega, porque destrói todas as possibilidades de compreensão e reflexão, eliminando na raiz as possibilidades de um juízo crítico e também as oportunidades de um juízo corretor ou de uma visão a longo prazo.

Ainda é importante lembrar que, ao falarmos do local da Linguística Aplicada, centralizamos a importância da linguagem como:

- mediadora na construção do conhecimento nas interações entre formadores, professores e coordenadores nos encontros de formação e
- objeto de uma atividade de formação, cujo motivo é suprir as necessidades dos participantes dos encontros para trabalhar com novos conhecimentos, teorias e práticas didáticas necessárias a necessidades do contexto de ação profissional.

Como salienta Bakhtin é na linguagem que nos constituímos como seres humanos – o que nos permite realizar ações em que o pensar e o agir possam ser entendidos como uma integração reflexiva do pensamento, desejo e ação.

Com base em Leontiev (1977), é possível dizer que esta é uma possibilidade da escola suplantar o individualismo e a alienação que usualmente caracterizam os profissionais no contexto escolar como em outras atividades complexas com divisão de trabalho fragmentada. O individualismo e a alienação dificultam as tentativas dos educadores de relacionarem as metas e resultados de suas ações individuais ao seu próprio agir e ao tipo de alunos que essas ações estão contribuindo para formar. Como aponta Leontiev (1977), é essa falta de conexão que é responsável pela alienação, bem como pelas tensões e dificuldades nas atividades coletivas. Nas palavras de Morin (2000:16),

Nossa formação escolar e, mais ainda, a universitária nos ensina a separar (...) as disciplinas umas das outras para não ter que relacioná-las. Essa separação e fragmentação das disciplinas é incapaz de captar “o que está tecido em conjunto.”, isto é, o complexo, segundo o sentido original do termo.

Logo, podemos concluir que a fragmentação do currículo em disciplinas impede o pensamento complexo e que a construção deste exige que se suplante o individualismo que, por sua vez, gera a alienação dos educadores. Esta, por sua vez, intensifica as dificuldades que os educadores têm nas mãos, em escolas com cada vez mais diversidade e necessidades, em escolas que se querem inclusivas.

O interesse por questões de inclusão partiu de inquietações vivenciadas como formadora de educadores pré-serviço e em-serviço. Agravadas com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) que, ao instituir a obrigatoriedade de inclusão de alunos com necessidades especiais, não conseguiu garantir a devida formação profissional para os professores envolvidos (apesar de mencioná-la), tais inquietações se pautam em cenários educacionais nos quais as políticas de inclusão, de modo geral, não vieram acompanhadas de formação para os educadores que devem implementá-las.

De certa forma, questões ligadas à aprendizagem ainda são tratadas a partir de um padrão biológico-cognitivo ditado por uma classe social à qual a criança que ingressa na escola deveria se adaptar (e não, ao contrário, como dita a LDB, a escola se adaptar às necessidades da criança). Na realidade, aquelas crianças que não conseguem adaptar-se devem “naturalmente” ter uma “dificuldade cognitiva” ausente em outros alunos da mesma idade. Por uma espécie de “eugenia cultural” (Fidalgo, 2005), a escola muitas vezes se põe a serviço de um opressor contra o qual quer lutar, e até afirma lutar, sem conseguir ler a “letra miúda” do contrato que a mantém oprimida.

Ao contrário dessa situação, a concepção de educação buscada com este trabalho implica colaboração e negociação, o que pressupõe que todos os conceitos sejam sócio-historicamente (re-)construídos (Lantolf, 2000). Na base dessa visão de colaboração está a teoria sociohistórico-cultural (Vygotsky, década de 1920 e início de 1930), em especial, seus conceitos de par mais experiente, mediação e zona de desenvolvimento proximal (ZPD). Sendo um espaço de conflito, no qual conceitos científicos (adquiridos na escola) e cotidianos (trazidos para a escola) se cruzam, a ZPD gera momentos dialógicos, dos quais pode resultar a aprendizagem, propulsora de desenvolvimento. A esse respeito, diz Vygotsky (1934:118): “(...) aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento (...)”. Assim, não sendo um processo retilíneo, como esperam os que se pautam na naturalização de processos cognitivos e biológicos, a aprendizagem se sustenta justamente pela mediação e a negociação dos conceitos trazidos para o espaço de construção do conhecimento. Logo, é na própria zona de desenvolvimento proximal que os conceitos de conflito e colaboração se entrelaçam. Para comparar com as palavras de Morin (2000:19-20),

O complexo requer um pensamento que capte relações, inter-relações, implicações mútuas, fenômenos multidimensionais, realidade que são simultaneamente solidárias e

conflitivas (...), que respeite a diversidade, ao mesmo tempo que a unidade, um pensamento organizador que conceba a relação recíproca entre todas as partes.

É nesse sentido que se aplica o conceito de par mais experiente em aulas que tenham alunos com necessidades educativas especiais (NEE): trata-se de aceitar que o termo *par mais experiente* varia de acordo com a situação de aprendizagem. Para trabalhar com alunos com NEEs, por exemplo, o professor precisaria aceitar que, muitas vezes, é o aluno ou um de seus pais ou responsáveis, o par mais experiente na interação – o que significaria que o professor sairia de seu espaço de poder, garantido em uma escola em que as relações se dão pelo viés do conteúdo (pelo qual o professor se forma; no qual sabe atuar; no qual deve atuar quando o currículo é fragmentado em áreas do saber). O mesmo se pode dizer do pesquisador. Se este desenvolve suas investigações de um lugar de poder, não se permite ver o outro como par mais experiente do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa-desenvolvimento. Aqui podemos perceber que o trabalho colaborativo tem trazido resultados de aprendizagem importantes para todos os envolvidos nos trabalhos de formação que serão descritos neste texto.

Dessa forma, propiciar lócus para que os professores revelem, analisem e questionem os sentidos atribuídos aos conceitos de ensino-aprendizagem, desenvolvimento, cidadania objetivos, necessidades e as relacionem às suas escolhas didáticas, possibilita que eles os compreendam e, criticamente, os analisem para discutir as bases teórico-metodológicas e as forças sócio-históricas e epistemológicas que os permeiam. Assim, propiciar espaços para que os professores e formadores tornem seus sentidos públicos, os dividam com outros e os submetam à crítica, cria uma possibilidade dialética de transformação.

Metodologia:

Enfocando os pressupostos da pesquisa crítica de colaboração (Magalhães, 2013, 2005, 2002) a pesquisa se realizou em (1) grupos de estudos com professores em-serviço e pré-serviço. Os alunos-professores também desenvolviam suas pesquisas em escolas – algumas das quais eram parte do meu macro-projeto (como trabalhos de iniciação científica ou de conclusão de curso ou de pesquisas de estágio). Os grupos de estudos formados eram de três naturezas: (a) grupos de estudos para elaboração de materiais de investigação científica – grupo de estudos de metodologia; (b) grupo de estudos de adaptação de material didático para os alunos já identificados com

necessidades especiais e (c) grupo de estudos do GEICS. Além dos grupos, a formação docente e as pesquisas ocorreram em (2) reuniões de formação com os alunos-orientandos para discussão de seus trabalhos; (3) visita às escolas para palestras e para produção de dados; (4) aulas de língua inglesa e metodologia de ensino ministradas a professores da rede pública. O recorte feito para o presente artigo refere-se às aulas de língua e metodologia.

Parcialmente derivada da pesquisa-ação, a pesquisa colaborativa requer que todos os participantes se envolvam no processo, no fazer da própria pesquisa; requer também que as transformações, que sempre devem ocorrer, sejam verdadeiras para todos os envolvidos e não uma via de mão única. Para Magalhães (2005),

no caso da formação de professores, a diversidade de conhecimentos, formação, possibilidades quanto ao tempo disponível levam à diversidade de atuação na pesquisa. Assim, a ação de pesquisadores-externos (da Universidade) e pesquisadores-professores, para investigar suas próprias ações e as dos outros participantes, necessita ser examinada à luz das negociações estabelecidas, como verdadeiros colaboradores que, juntos, analisam práticas, refletem criticamente e argumentam para a (des)construção de teorias, de questões políticas e de interesses que realmente embasam as práticas da sala de aula, mas também as das negociações desenvolvidas.

Inicialmente, as reuniões entre professores e pesquisadora tiveram como objetivo discutir os problemas que os educadores têm para garantir que haja um espaço de inclusão também dos professores e, posteriormente, desenvolver materiais/instrumentos para uso com os alunos. Isso significa promover espaços em que os alunos ditos incluídos não fiquem isolados desenhando ou simplesmente olhando para o que acontece na escola, sem que tenham qualquer participação na atividade social que está sendo realizada na sala de aula. Encontrar uma ação que possa ser realizada pelo aluno com necessidade especial como membro participante da atividade social realizada é permitir que esse aluno seja também agente de seu desenvolvimento porque permite que ele crie quem ele é ao ser quem ele não é (Vygotsky, 1934; Holzman, 1997).

Discussão e Resultados:

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que a partir dessa pesquisa vários trabalhos já foram apresentados em congressos; foram realizados trabalhos de conclusão de curso e de iniciação científica; e teses de doutorado e dissertações de mestrado estão

em andamento. Também foram publicados materiais adaptados para ensinos fundamental I e II e orientações para professores sobre como adaptar materiais para ensino médio (Fidalgo, 2015). Esses materiais publicados foram elaborados por professores que até bem pouco tempo tinham também muita dificuldade em identificar alunos com as diversas necessidades educativas especiais que se encontram na diversidade da sala de aula de hoje. Dessa forma, é possível dizer que a formação docente permitiu aos professores a compreensão de como reconhecer as necessidades especiais encontradas em suas salas de aula e, posteriormente, atuar como multiplicadores desse trabalho, auxiliando outros colegas – seja pela adaptação de materiais, seja na atuação em seus contextos escolares – nesse reconhecimento e atuação.

No entanto, ao iniciar o projeto que resultou neste trabalho, várias eram as dificuldades apresentadas pelos alunos-professores, como indicam os trechos abaixo, o primeiro tendo sido retirado de uma aula de formação docente em que a professora-pesquisadora estava explicando o uso de dicionários e o segundo ocorrido em salas de aula comuns nas quais há alunos surdos:

Aluna-Professora A: nossa! Que importante saber mexer no dicionário, né, Professora? Às vezes a gente fica sem saída na frente do aluno.

P-P: Por que fica sem saída, M?

A-P: O aluno pergunta o significado de uma palavra, a gente não sabe. Ele diz que a gente está falando errado. Se a gente souber como ver no dicionário a pronúncia, pode responder.

P-P: Essa é uma necessidade... uma necessidade de todos nós professores...ter novos instrumentos para dar aula.

Segunda A-P: Mesmo assim...cadê o pessoal que não tá aqui querendo se qualificar. A gente tá vendo coisa aqui que não viu na faculdade. Eu não vi pelos menos.

Segundo categorias definidas por Aranha (2009:79), ao utilizar um tipo de pergunta aberta (“*Por que fica sem saída, M?*”), a professora pesquisadora cria espaços para que o raciocínio avance “por meio de explicação e/ou justificativa, que “provoca o pensamento” e pode levar à “resolução de problemas”. Nesse caso específico, a finalidade da formação: “ *O aluno pergunta o significado de uma palavra, a gente não*

sabe (...)” e “A gente tá vendo coisa aqui que não viu na faculdade. Eu não vi pelo menos.”

Também é possível verificar no excerto abaixo, algumas das dificuldades vivenciadas por professores e alunos. Trata-se de uma nota de campo acerca de duas aulas observadas em escola comum de ensino médio na periferia de São Paulo, em uma turma de 3º ano, com 43 alunos dos quais dois são surdos.

Os alunos surdos se comunicam com a professora por meio de uma intérprete (que chamaremos de Ana). No entanto, no primeiro dia de aula, Ana não estava presente. Perguntada sobre a comunicação com os alunos, a professora respondeu que eles faziam leitura labial para acompanhar a aula. No entanto, ao observar a aula, verificamos que a professora se colocava à frente das carteiras do meio da sala de aula, enquanto os surdos estavam à sua esquerda, encostados à parede. Dessa forma, de onde estavam, não conseguiam ler lábios ainda que fossem fluentes nessa leitura. A aula era de literatura de língua portuguesa. A professora não anotou nada na lousa, ministrando sua aula inteiramente na modalidade oral. Tampouco se dirigiu aos alunos surdos para saber se estavam compreendendo, ou para que pudessem fazer a leitura labial. Os alunos conversavam em LIBRAS sobre assuntos diversos e um deles, depois de um tempo, baixou a cabeça na carteira para dormir, sendo repreendido pelo colega que lhe disse que a professora poderia achar ruim esse comportamento. No final, questionada sobre o aproveitamento dos alunos surdos em relação à aula, a professora respondeu:

P-P: Até que ponto o aluno surdo consegue acompanhar as aulas, em sua opinião.

P: É complicado; não sei lidar com esse tipo de inclusão e acabo deixando esse trabalho para a Ana. Não sei como me comunicar com os surdos. A Ana é nosso porto seguro. O trabalho da Ana também é difícil porque os alunos não têm bagagem para acompanhar a turma. Mas o que dá para fazer é isso: A Ana explica, avalia e aprova porque não podemos reprová-los.

P-P: Então, na verdade, eles não fazem muita leitura labial, não é?

P: É... um pouco.... Na verdade, não sei. Eles aprendem com a Ana.

Aqui, vê-se duas coisas: (1) o risco de hiperespecialização (a que se refere Morin (2000: 38) quando fala da formação) e (2) um tipo de pergunta que pede clarificação – o que permitiria à professora expandir a sua, esta se deu pela percepção da professora de

que ela não consegue ensinar aos alunos Surdos; que deixa essa responsabilidade para a intérprete. No entanto, anterior à pergunta da professora-pesquisadora, o que se tem é uma visão, por parte da professora, de que ela precisa apenas ensinar o conteúdo de literatura, ela esquece de que “o objeto é construído” (*idem*) e, para a construção, é preciso o envolvimento de todos os alunos. Como afirma Morin (*op. cit.*),

(...) o espírito hiperdisciplinar corre o risco de se consolidar como o espírito de um proprietário que proíbe qualquer circulação estranha na sua parcela de saber.

Dessa forma, a professora não sabe o que a intérprete ensina e, pelo que veremos abaixo, nem a intérprete se ocupa do que ensina a professora, criando uma fragmentação curricular dentro da própria sala de aula, separando ainda mais ouvintes de Surdos e excluindo estes de oportunidades sociais.

Na segunda aula, a intérprete estava presente. Os alunos surdos sentaram de costas para a professora e de frente para a Ana, confirmando o que a professora havia dito: Ana é a professora dos alunos; *ela explica, avalia e aprova*. Percebemos, no entanto, que nem tudo o que era dito pela professora, era passado pela intérprete para os alunos surdos. Ela passava as informações burocráticas: datas de prova, entrega de apostilas, etc., mas muito pouco do conteúdo de literatura. Nesse caso, fazia um resumo por alto ou conversava sobre assuntos diversos. Quando a aula terminou, perguntamos por que não fazia a interpretação simultânea para os alunos. Em sua resposta, Ana afirmou que os alunos não tem capacidade para acompanhar a aula e que o que tinham aprendido até então estava muito defasado.

Trata-se de uma situação comum nas escolas públicas de São Paulo hoje. Tipicamente realizada de forma fragmentada, a formação do profissional não fornece subsídios para que este se torne intelectual de sua própria prática, delegando situações que considera difíceis para outros (a intérprete, por exemplo). Como afirma Giroux (2011:5), em contextos de reprodução de conhecimento, a pedagogia é reduzida ao modelo da transmissão de ensino-aprendizagem e à propagação da cultura da conformidade, muitas vezes presenciada nas escolas.

Conclusão:

A compreensão de autonomia pela igualdade de direitos nos garante, não os direitos iguais, mas uma ética do alheamento. Além disso, nos permite praticar uma

cidadania que inclui excluindo, ou, nas palavras de Gentili (2001:33), “*segregar incluindo*”. Os alunos continuam não-parceiros da educação, mas receptores do que lhes oferecemos. Com isso, são mantidos à margem dos direitos ditos *para todos*, pois estes pressupõem voz e pressupõe que essa voz será ouvida, suas opiniões discutidas para a (re)construção das práticas. Logo, não formamos sujeitos autônomos, no sentido de serem agentes de suas escolhas, negociadores de seus significados e conscientes das consequências de suas ações e de seus papéis no mundo.

Fica evidente, que a igualdade de direitos cidadãos pela lei não vai garantir a realização dos sonhos de liberdade e autonomia, até porque esses direitos podem ser considerados naturais, de todo ser humano, ou conquistados por negociação, por ação, mas não são doados por um grupo a outro. Toda tentativa de doação de direitos naturais carrega em si a concepção e toda a força da negação do direito.

Referências Bibliográficas

- ARANHA, E. M. G. *O papel do diretor escolar: uma discussão colaborativa*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: LAEL - PUC-SP. 2009.
- BRASIL, MEC. Lei de Diretrizes e Bases. 1996. Acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm.
- FIDALGO, S. S. Conceitos eugênicos minam os discursos veiculados em ambientes escolares. In *Revista da Anpoll* n. 19. pp.185-204. 2005.
- _____. Brazilian teacher education for inclusive work (or lack thereof). In: *Proceedings of 'Specificity of professional activity of social workers'*. Nizhny Novgorod, Russia: Faculty of Social Sciences f Nizhny Novgorod State University. 2015.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970.
- GENTILI, P. Escola e cidadania em uma era de desencanto. In: SILVA, S e M. Vizim (orgs.) *Educação especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras. 2001.
- HABERMAS, J. *O Discurso filosófico da modernidade*. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1985.
- LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In LANTOLF, J. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press. pp. 1-26. 2000.
- MAGALHÃES, M. C. C. Escolhas teórico-metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS, E. e OLIVEIRA, N. B. de. *Estudos críticos da linguagem e formação de professores(as) de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. Campinas: Pontes. 2014.

- _____. *Negotiation in teacher education program: investigation of collaborative learning-teaching-meaning construction processes*. Apresentação no congresso de estudos socioculturais – ISCAR. Sevilha. 2005.
- _____. *Sessões reflexivas como uma ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. Trabalho apresentado no 5o. Congresso da Sociedade Internacional para Pesquisa Cultural e Teoria da Atividade*. Amsterdam: Vrije Universiteit. 18-22 de junho. 2002.
- MORIN, E. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez. 2000.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica; linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola. 2003.
- SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em Linguística Aplicada. In: SIGNORINI, I e M. C. Cavalcanti (orgs.) *Lingüística Aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras. 1998.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes. 1934
- _____. O problema da consciência. In: VYGOTSKY, L. *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes. 1999.
- _____. *O comportamento anormal*. In: VYGOTSKY, L. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes. 1926/ 2001.