

SURDEZ E BILINGÜISMO: UMA REFLEXÃO SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DA VIVÊNCIA DO INTÉRPRETE DE LIBRAS

Ediclea Mascarenhas Fernandes (UERJ)

ediclea@globo.com

Ester Alves da Silva (UERJ)

esteralvesdasilva@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Este trabalho surge a partir da vivência de uma intérprete de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), que com um olhar pedagógico, levanta algumas questões sobre a educação e surdez em relação à aquisição da LIBRAS e da língua portuguesa.

O estudo é uma pesquisa participante que foi realizada numa turma de 22 alunos com sete alunos surdos, inseridos numa classe de Educação de Jovens e Adultos na terceira fase. Além dos alunos surdos, a turma possui alunos com outras deficiências, um portador da síndrome de Down, um autista e outro com visão subnormal.

UM PANORAMA HISTÓRICO ACERCA DA ESCOLARIZAÇÃO DE SURDOS

Uma retrospectiva histórica aponta de que o fracasso escolar do aluno surdo é consequência de uma sociedade desigual, onde muitas vezes o direito do cidadão não é respeitado.

No panorama de uma discussão sobre direitos humanos, o preconceito lingüístico pode ser considerado como uma das formas mais brutais e veladas a que um ser humano possa está exposto. Esta violência muitas vezes é legitimada pelo próprio sistema escolar, seja pelo desconhecimento ou descaso das contribuições que ciências periféricas à educação, como é o caso da lingüística podem oferecer às práticas pedagógicas mais inclusivas.

Pode-se vislumbrar como a questão da pessoa surda é muito mais problemática, na medida em que não se trata de uma variante lingüística, mas do acesso a Língua de Sinais.

Grasiela Alisedo, da Universidade Museo Argentino e Diretora da Escola Bilingüe, em seu artigo sobre Sociolingüística da Surdez e Bilingüismo, citada em Fernandes e Orrico (2006) afirma que a questão do fracasso escolar da criança surda deve-se ao fato da primazia das metodologias oralistas que não contemplam na educação de surdos e o ensino da Língua de Sinais.

Num tempo remoto as pessoas surdas eram vistas com piedade e compaixão, como pessoas castigadas por Deus ou até mesmo pessoas enfeitadas, conseqüentemente incapazes de serem educadas.

No século XVII, surge a Língua de Sinais e a sua utilização no processo de ensino. O abade L'Epée foi o maior responsável por este acontecimento. Ele reuniu surdos dos arredores de Paris e criou a primeira escola pública para os surdos, que antes viviam marginalizados em volta de Paris.

O trabalho de L'Epée foi muito importante, sendo que sua tradução da língua francesa para sinais, não era muito compreendida pelo surdo. O surdo como conhecedor de suas necessidades precisou envolver-se na construção da sua própria língua, para que houvesse um processo de comunicação eficaz.

Porém objetivando um processo de normalização do surdo, e para que isso ocorresse a língua de sinais foi reprimida em favor de idéias dominantes, por meio de práticas corretivas. Entre estas práticas podemos citar o ato de amarrar as mãos das crianças para impedi-las de sinalizarem. Esta atitude esteve presente na educação dos surdos e impedia o uso da LIBRAS nas instituições de ensino, mas, não nas pequenas comunidades. Mesmo sendo alvo de grande preconceito e proibições, os surdos persistiram no uso da língua de sinais.

Estas ações foram fundamentadas em uma ideologia clínica e dominante que contribuiu para o impedir a disseminação da língua de sinais, ao mesmo tempo em que impôs uma condição sob a qual a maioria dos surdos não pôde se incluir, por pressupor que a comunicação plena do surdo aconteceria se ele aprendesse a se expressar verbalmente. A surdez era entendida como "doença", sendo assim propostos tratamento fonoaudiológico e o uso de aparelhos auditivos. Como conseqüência desta ideologia ouvintencrista criou-se uma cultura surda marginalizada, reprimida, e o isolamento social deste grupo, pois esta ideologia clínica não conseguiu dar conta do que ela própria defendeu (Skliar, 1998, p. 57).

UMA BREVE HISTÓRIA BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO DE SURDOS

D. Pedro II pela lei nº 839 de 26/09/1857, fundou no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. A iniciativa para a criação deste instituto foi de Hernest Hüet, educador francês, que era surdo. Na época, o instituto era um asilo onde só eram aceitos surdos do sexo masculino com idade de 7 a 14 anos. Em 1957, pela lei nº 3158 de 06/07 do corrente ano, o instituto passou chamar-se Instituto Nacional de Educação para Surdos (INES). No decorrer desses anos, por iniciativa privada várias instituições foram criadas, objetivando oferecer educação e suporte para o surdo, entre elas as APADAS (Associações de Pais e Amigos dos Deficientes Auditivos) e a FE-NEIS (Federação Nacional de Educação e Integração do Surdo).

Atualmente, o INES tem aproximadamente 600 alunos divididos no ensino regular e Educação de Jovens e Adultos e Ensino Superior. A instituição possui como objetivo, produzir, desenvolver e divulgar conhecimentos científicos e tecnológicos na área da surdez e também promover e assegurar o pleno desenvolvimento da pessoa surda. Por isso, presta assessoria desde prevenção à surdez até o ensino de LIBRAS. Além de oferecer educação para o surdo da educação infantil ao ensino superior (o ensino superior estende-se também aos ouvintes).

A LEGITIMIDADE DA LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS

A luta de defesa pela legitimidade da Língua Brasileira de Sinais culminou na promulgação da Lei 10436 em 24 de abril de 2002 que no artigo 1, parágrafo único destaca:

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais a forma de comunicação e expressão em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades surdas Brasil.

Em 02 de dezembro de 2004 entrou em vigor o decreto 5296 que estabelece normas e critérios básicos para promoção da acessibilidade quanto a barreiras físicas e também comunicacionais –propõe a criação de serviços de atendimento para pessoas com deficiência auditiva, prestado por intérpretes ou pessoas capacitadas em Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS, prevê a redução barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. O artigo 59 recomenda que o poder público apoiará preferencialmente os congressos, seminários, oficinas e demais eventos científico-culturais que ofereçam, mediante solicitação, apoios humanos às pessoas com deficiência auditiva e visual, tais como tradutores e intérpretes de LIBRAS, leitores, guias-intérpretes, ou tecnologias de informação e comunicação, tais como a transcrição eletrônica simultânea.

A legislação educacional brasileira beneficia estes cidadãos que representam um universo de 8 milhões de surdos (de acordo com o IBGE). É garantido o pleno desenvolvimento numa escola regular de ensino, de acordo com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, homologada na resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de agosto de 2001. Seu objetivo é traçar os caminhos e estabelecer os meios legais para garantir a inclusão dos alunos especiais em toda a Educação Básica. E para tanto, os sistemas de ensino e as escolas precisam se adequar em diferentes aspectos, desde a estrutura física até os currículos.

A PESQUISA DE CAMPO

Abordaremos agora uma experiência no ensino regular, como já foi relatado antes. Todas as pessoas relacionadas nesse trabalho têm nomes fictícios. A metodologia utilizada foi: observação participante da rotina acadêmica de sete alunos e da prática pedagógica da professora. A pesquisa foi realizada entre o mês de abril ao mês de agosto, 2007.

Essa turma iniciou o ano com a professora Enir que pensava que todos os alunos eram alfabetizados, pois era o que tinha chegado ao seu conhecimento. Através do recurso do quadro branco ela ensinava a matéria, passava exercícios e depois os corrigia, os alunos copiavam as respostas escritas no quadro. Ela corrigia os exercícios com a caneta vermelha e tudo parecia transcorrer tranqüilamente.

Certo dia a aluna Marlene pediu que a intérprete lesse a carta do namorado, já que ela não tinha entendido e as colegas não conseguiram ajudá-la. Então foi combinado o seguinte: “Você lê e o que não conseguir eu te ajudo”. A aluna conseguiu ler somente três palavras. Foi comunicada a professora a triste realidade de que ela e possivelmente outros alunos surdos, não conheciam a língua portuguesa escrita.

Posteriormente, a orientadora pedagógica e a professora, ainda muito surpresas, estudaram alternativas para ajudar estes alunos, que para terceira fase da EJA estavam bastante atrasados. Embora o papel da intérprete de LIBRAS seja apenas interpretar e de acordo com o código de ética, atentando com responsabilidade pela veracidade e fidelidade das informações e pelo sigilo de informações pessoais, porém quando em sua atuação for pertinente para o processo de ensino-aprendizagem, ela pode beneficiar com informações sobre a condição e limitação lingüística do surdo, favorecendo a relação professor/aluno.

Assim, o código de ética dessa especialidade deveria também prever que ao intérprete fosse permitido apenas fazer comentários específicos relacionados à linguagem da criança, à interpretação em si e ao processo de interpretação quando estes forem pertinentes ao processo ensino/aprendizagem. (Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes).

Ainda na terceira fase, a professora Enir foi substituída pela professora Maria, que também nunca teve contato com aluno surdo. Ambas relataram bastante dificuldade no exercício da suas funções. A professora Maria esforçava-se em se relacionar com os alunos surdos, deixando-os mais motivados, pois como afirma Reily:

... mesmo na escola que conta com um intérprete, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando maneiras de se interagir com ele. (Reily, 2004, p. 125)

O esforço da professora é importante, mas também é preciso conhecer o aluno surdo. Surgiram algumas situações, durante as quais pudemos compartilhar com a professora o conhecimento da cultura surda e da estrutura das LIBRAS, já que o papel da intérprete não é o suficiente para garantir um bom rendimento do aluno surdo, tendo a prática docente influência fundamental. E, de acordo com o

Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes:

Parágrafo único. O intérprete deve esclarecer o público no que diz respeito ao surdo sempre que possível, reconhecendo que muitos equívocos (má informação) têm surgido devido a falta de conhecimento do público sobre a área de surdez e a comunicação com o surdo. (FENEIS, cap. 4).

A falta de conhecimento pode levar a práticas que podem ocasionar conseqüências negativas no desenvolvimento do aluno surdo. Na tentativa de comunicar-se com os alunos, a professora utilizava-se de gestos, datilologia, oralização e sinais, tudo ao mesmo tempo, mesmo a intérprete estando ao seu lado, tendo a incumbência de interpretar, mediando aluno/ professor. A sua ação correspondia a “comunicação total”, que durante muito tempo foi considerada a ideal na comunicação com indivíduos surdos, mas pesquisas comprovaram que ela era ineficaz, pois ao invés de ajudar, confundia-o, sendo considerada uma “amostra lingüística incompleta e inconsistente, em que nem os sinais e nem as línguas faladas podiam ser compreendidos plenamente por si sós”. (Capovilla, 1997). O mesmo autor, relata que “para sobreviver, comunicativamente, as crianças estavam se tornando não bilíngües, mas “sem língües”, sem ter acesso a qualquer uma das línguas plenamente e sem conhecer os limites entre uma e outra”.

A LIBRAS não é composta por gestos como muitos pensam, mas sim por estruturas gramaticais próprias (configuração da mão ou mãos, datilologia, ponto de articulação, expressão facial e/ou corporal o movimento e a orientação da mão), sendo considerada pelos lingüistas uma língua na modalidade visual espacial, realizada na frente do corpo sob um ângulo de 180 graus, tendo todos os componentes lingüísticos: fonológico, sintático e semântico que lhe confere status de língua, como o italiano e o inglês.

A professora relatou que os alunos surdos precisavam ficar sentados nas primeiras carteiras para que pudessem entender a aula através da oralização. Então, foi explicado que a LIBRAS e o português eram duas línguas distintas e quando comunicadas ao mesmo tempo, tornam-se confusas para o surdo. Lucia Reily questiona a eficácia da oralização pura na comunicação dos surdos, pois o surdo ao fazer a leitura labial pode confundir algumas palavras, devido a existência de articulações parecidas para se emitir fonemas diferentes.

Para os surdos oralizados ela relata:

Mesmo quando o aluno surdo acompanha o assunto que está sendo exposto, quando conhece o contexto que está sendo apresentado, os equívocos na interpretação da leitura dos lábios podem chegar a 60%. É possível ler o formato dos lábios, mas não a posição da língua dentro da boca, assim, um mesmo formato de lábios e posição de língua servem para emitir o som de t e d ou r, l e n, por exemplo, provocando muitas dúvidas de interpretação. (Reily, 2004: 127)

Num outro momento, a professora contou uma história engraçada que tinha aprendido com um surdo oralizado, utilizando sinais e oralização, mas os alunos só puderam entender quando a história foi interpretada em LIBRAS. De acordo com Eulália Fernandes, o bilingüismo surgiu contrariando a língua sinalizada, já que *“a língua oral-auditiva e a língua espaço visual (língua de sinais) podem viver lado a lado, mas nunca simultaneamente”*. (Fernandes, Eulália, 2005, p. 62)

O direito ao intérprete em sala de aula é um direito garantido pela lei, após longos anos de práticas oralistas que trouxe grandes conseqüências negativas na educação dos surdos.

De acordo com o decreto 5.626 (22/12/2005), no artigo 22, inciso II, para a inclusão de alunos surdos em classes regulares, é importante que:

Escolas bilíngües ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade lingüística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras – Língua Portuguesa. (p. 6)

Observou-se através dos surdos oralizados e daqueles que tem um menor o conhecimento em LIBRAS, também tem maior a dificuldade na aquisição da leitura e da escrita em português.

Dos quais quero destacar: a aluna Lorrane que demonstra um maior conhecimento em LIBRAS, é a que tem uma facilidade maior no aprendizado, não só do português, mas também em outras matérias, sendo um instrumento de ajuda para outros alunos surdos; a aluna Kelly quando está com os ouvintes demonstra uma ótima oralização, passando-se por ouvinte e junto com os surdos utiliza a LIBRAS e oraliza ao mesmo tempo, sendo que não domina nenhuma

das duas línguas.

Nos faz refletir que esta mistura de identidade lingüística inconsistente, vivida por Kelly, tem afetado o seu desenvolvimento, acarretando conseqüências dolorosas, como dentro de sala, sendo considerada junto com a aluna Bernadete, que conhece muito pouco a LIBRAS, as que têm um grau maior de dificuldade no aprendizado escolar.

Veja a seguir um dos textos que serviram de análise para ver o grau de conhecimento de palavras em português por parte dos alunos surdos.

Dia das Mães

A mãezinha tão querida
Vamos homenagear
Um abraço com carinho
Mil beijinhos vamos dar

Um sorriso e uma flor
A mamãe vamos dar
E cantamos bem felizes
Para ela se alegrar.

Neste texto, Lorrane distinguiu 9 palavras e Lílian 7, outros alunos distinguiram 2. Mas Kelly não leu uma palavra; no momento que foi interpretado o texto, mostrando a grafia em português e o sinal em LIBRAS para que todos os alunos pudessem acompanhar, ela recusou-se prestar atenção, mostrando uma fisionomia bastante tensa. Em outros momentos negou a participar de algumas atividades demonstrando medo de errar, o que nos fez perceber sua auto-estima baixa, já que não vê no erro uma possibilidade de aprendizado. Freitas relata que ao querer camuflar o surdo num ouvinte traz muitas conseqüências, dentre elas proporcionando auto-estima baixa. Um outro destaque a ser feito é o texto infantilizado para a faixa etária dos alunos a que se destina.

Estas comparações servem para mostrar a importância da língua de sinais na educação dos alunos surdos, porque ela serve como base para aquisição de uma outra língua. É preciso que o professor perceba que a LIBRAS permite o desenvolvimento cognitivo, porque acordo com lingüistas, ela se processa no cérebro da mesma forma que uma língua oralizada, satisfazendo de forma plena o que uma

língua proporciona na constituição do sujeito. Então ela não pode ser usada apenas como suporte para a aquisição da língua majoritária, mas para o desenvolvimento global e para garantir o direito de cidadania do surdo.

A professora deu uma atividade em que sentados em grupo de 5 (mas cada um com uma folha de papel) puderam formar palavras através de recortes de sílabas e escreverem no papel. Esta atividade foi muito interessante, já que os alunos se interagiram bastante, ajudando-se reciprocamente e nos apontaram suas dificuldades com a língua portuguesa escrita para que pudessem receber orientação quanto ao significado e a grafia. Ronaldo, Lorrane e Andressa formaram muitas palavras, sendo que: algumas sem nexos e com a grafia errada e outras, não se lembravam do significado. As alunas Bernadete e Kelly conseguiram formar pouquíssimas palavras e a maioria sem nexos com a estrutura em português.

Algumas produções realizadas pelos alunos:

Ronaldo - Escreveu Bolpo e fez sinal de bebê.

Kelly – Escreveu palipa, sinalizando pipoca

Lorrane – Escreveu a palavra gafo e após fez o sinal de bigode; ao invés de escrever caju, escreveu juca e fez o sinal de cadeado.

Ao relatar para Lorrane com o auxílio da professora, que a palavra juca e o sinal de cadeado não eram compatíveis, ela falou que era fruta. A aluna Andressa, ao observar a cena, fez o sinal de caju na forma correta; através da datilologia foi ensinado como se escrevia cadeado e explicou-se que Juca era nome de homem.

Numa outra atividade, foi solicitado ao aluno Ronaldo para ir ao quadro escrever a palavra cachorro: foi feito o sinal em LIBRAS, ele disse que não lembrava; a professora oralizou a palavra cachorro e mesmo repetindo com uma boa oralização, a aluna escreveu a palavra camo.

Em outro momento, foi realizado um teste com este aluno: Fazia-se o sinal, se não conseguisse escrever a palavra, então se oralizava para que tentasse escrever.

Palavra	Sinalizado, escreveu:	Oralizado escreveu:
---------	-----------------------	---------------------

Cadeira	mesa (apontou para mesa; foi falado não e repetido o sinal de cadeira, mesmo assim escreveu mesa)	ceiua
Sorvete	aeoía	oeía
Mochila	liana	oeiua

O mesmo teste acima foi feito com a aluna Liliam, sendo que foram acrescentados as palavras mesa, tênis e rato. Ela falou que não sabia escrever nenhuma das palavras, somente mesa: primeiro ela escreveu “pa”, ao se arrepender escreveu “masa” e após escreveu “mas”.

Através das atividades e dos testes acima, quero destacar duas questões. A primeira refere-se de que muitas vezes a dificuldade na escrita em português não são pequenos erros gráficos, como muitas vezes acontece com os ouvintes, mas se distanciam grandemente da escrita padrão e também dos sinais referentes ao objeto. A segunda aponta para o fato de que a oralização é ineficaz para auxiliar a escrita em português. Diferente do surdo, quando se solicita ao ouvinte para escrever uma palavra que ele nunca escreveu antes, para tentar escrevê-la, pode fazer associação com os sons das palavras que ele conhece, já no caso do aluno surdo fica inviável, salvo aquele surdo que durante muitos anos participou de um trabalho fonodiológico e conhece algumas palavras pela leitura labial, mas como foi dito anteriormente, a interpretação na oralização pode ocorrer erros, já que pode-se ver o formado dos lábios, mas não no interior da boca.

Citarei um exemplo mostrando uma prática utilizada dentro de sala, em que a escrita do aluno foi considerada errada sem considerar o contexto bilíngüe do surdo, muito comentado por Fernandes. A aluna Lilia escreveu no caderno: “Gosto bicicleta cidade passear”. A professora mandou apagar, dizendo que precisava aprender o correto na língua portuguesa: “Eu gosto de passear de bicicleta na cidade”.

Como interprete e educadora, acredito que não poderia apagar a produção do aluno, mas sugiro que incentive a escrever entre parênteses LIBRAS, como uma forma de valorizar sua escrita, que está marcada na sua identidade surda e posteriormente ensiná-lo a escrever de acordo com a estrutura da língua em português, já que de acordo com pesquisas o ideal é uma educação bilíngüe para o surdo.

Por diversas vezes, foi pedido aos alunos surdos que fossem

ao quadro negro separar as sílabas das palavras. Esta situação é considerada constrangedora, pois é expô-los ao erro desnecessariamente. Embora a separação de sílabas não tenha funcionalidade para o surdo, sendo considerado desnecessário o seu aprendizado, existem alguns truques que podem ajudá-los. Mas ensiná-los a distinguir as palavras que contenham ditongo ou hiato sendo surdos? É necessária uma parceria com profissionais como os fonoaudiólogos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se sobre a necessidade das redes de ensino considerarem a importância do respeito ao bilingüismo do aluno surdo, desde o início de seu processo de escolarização, para garantir os desenvolvimentos lingüísticos, cognitivos e sociais.

Para isso, faz necessário providenciar um instrutor de LIBRAS, auxiliando os surdos que não são proficientes em sua língua. Se a LIBRAS é considerada pelos lingüistas como tendo todos os níveis lingüísticos que lhe confere status de língua, então por que existe uma matéria que ensina a língua portuguesa para os ouvintes e os surdos não são contemplados com uma matéria que ensine a sua língua materna?

Também são importantes investimentos com intuito de capacitar profissionais para que na sua prática pedagógica, considere as peculiaridades dos alunos surdos, fazendo adaptação curricular e respeitando a sua forma de comunicação;

Além da necessidade de uma interação maior entre professor/aluno /intérprete, numa relação de troca, proporcionando um maior conhecimento lingüístico e cultural das pessoas envolvidas.

Enfim é preciso que estude formas para que proporcione uma inclusão que não seja excludente para os alunos surdos, mas que a sua cultura lingüística seja respeitada, garantindo um bom desenvolvimento, afastando assim o monstro do fracasso escolar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Lei 10.436 de 24 de abril de 2002; Decreto 5296 de 03 de dezembro de 2004; Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

básica; Dicionário de Libras. Disponível no site www.mec.gov.br. Acessado em julho de 2007.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias educacionais em surdez: Oralismo, comunicação total e bilingüismo. *Ciência Cognitiva: Teoria, Pesquisa e Aplicação*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 561-588, 1997.

FEDERAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INTEGRAÇÃO DO SURDO. *Regimento Interno do Departamento Nacional de Intérpretes FENEIS*: Rio de Janeiro. Disponível no site www.feneis.org.br. Acessado em julho de 2007.

FERNANDES, E. (org). *Surdez e bilingüismo*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

———; CARVALHO, G. Língua, cultura e poder: o caso da Língua Brasileira de Sinais e seus espaços sociais de resistência numa sociedade marcada pelo ouvintocentrismo. *Anais do IX Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Linguagens Especiais*. Rio de Janeiro: CIFEFIL; vol X, nº 12,101-112.

———; ORRICO, H. Política lingüística para as comunidades surdas: do texto da lei às práticas pedagógicas. *Anais do X Congresso Nacional de Lingüística e Filologia, Ensino de Letras*. Rio de Janeiro: CIFEFIL; vol X, nº 7, 181-191.

FREITAS, L. C. *A internet como fator de exclusão do surdo no Brasil*. Rio de Janeiro: LSB Vídeo, 2007.

REILY, L. *Escola inclusiva – linguagem e mediação*. São Paulo: Papirus, 2004.

SKLIAR, C. *Um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.