

# SABERES NÃO SABIDOS OU SABERES NÃO RECONHECIDOS? PROFESSORES ESPECIALISTAS E SUAS MEMÓRIAS NO TRABALHO COM ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA

Iara Gonçalves de Aguiar Sant' Anna <sup>1</sup>  
Laurinda Ramalho de Almeida <sup>2</sup>

## RESUMO

O presente trabalho apresenta uma pesquisa realizada em nível de mestrado que investigou a formação docente para atuação com estudantes com deficiência nos anos finais do Ensino Fundamental. O mesmo justifica-se pela necessidade de vislumbrar novas possibilidades formativas, considerando que a formação acadêmica inicial tem se mostrado insuficiente para subsidiar a prática pedagógica, de acordo com profissionais da escola pesquisada. A memória de professores foi considerada como importante recurso para a inclusão escolar. Foi definido como o objetivo geral: identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíssem na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência. E como objetivos específicos: 1º - trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com pessoa com deficiência; 2º - identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas; 3º identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos. Como uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo engajada (GATTI, 2014), na metodologia foram utilizados questionário de caracterização dos sujeitos participantes, proposta de escrita de uma micronarrativa autobiográfica com explanação de um incidente crítico e entrevista semiestruturada. A análise de prosa, conceituada por ANDRÉ (1983), foi utilizada para analisar as informações produzidas. Os principais referentes teóricos foram WALLON (1986), MAHONEY, ALMEIDA(2005), BOSI (1994), DAMÁSIO (2022), EZPELETA, ROCKWELL (1989), PRANDINI (2010) e LUDKE, ANDRÉ (1986). Concluímos que a evocação de memórias por meio da escrita de incidentes críticos foi responsável por trazer à consciência as dificuldades impostas por algumas situações e os saberes construídos para vencê-las, antes ditos como não sabidos por não serem acadêmicos. Também permitiu identificar o fio condutor das decisões para solucionar os conflitos e os sentimentos envolvidos nesses momentos, sendo geralmente as situações de mal-estar as molas propulsoras para a construção de saberes capazes de revertê-las.

**Palavras-chave:** Formação docente, Memória, Inclusão, Anos finais, Ensino fundamental.

## INTRODUÇÃO

Falar sobre Educação Especial numa perspectiva inclusiva significa dizer que estamos tratando de algo relativamente novo na história da educação brasileira. Mais especificamente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9394/96

---

<sup>1</sup> Doutoranda do Programa de Estudos Pós Graduated em Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, [cpiaaraaguiar@gmail.com](mailto:cpiaaraaguiar@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora orientadora: Doutora em Educação, PUC- SP, [laurinda@pucsp.br](mailto:laurinda@pucsp.br)

é possível observar o aumento da presença de estudantes com deficiência nas escolas, o que exige reformular sua estrutura de funcionamento, especialmente no que tange à formação docente.

A experiência em escolas públicas da cidade de São Paulo aproximou as autoras de professores especialistas dos anos finais do ensino fundamental que encontravam dificuldades no trabalho com a inclusão escolar. Esses profissionais afirmavam que a formação acadêmica inicial não apresentou elementos suficientes para o trabalho com pessoas com deficiência (PcD) e que, portanto, não foram preparados para tal função.

Considerando que a educação escolar de PcD é um direito garantido por lei, que a escola deve buscar empreender esforços para o alcance de um perfil democrático, que professores são produtores de conhecimentos e cultura, investigamos nas práticas desses profissionais saberes elaborados no exercício da profissão que deveriam ter seu reconhecimento e valorização.

Para tanto, assumimos como tema da pesquisa a psicogenética walloniana e a formação de professores e como problema de pesquisa a memória de professores na construção de conhecimentos pedagógicos com relação à inclusão escolar da PcD.

O objetivo geral do trabalho é identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíram na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência.

Os objetivos específicos são: 1º - trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com PcD; 2º - identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas; 3º - identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa<sup>3</sup> apresentada é do tipo engajada, de acordo com o que propôs GATTI (2014), pois a realidade do pesquisador é investigada por ele mesmo em busca da compreensão dos fenômenos e das alternativas de solução para os problemas encontrados. Durante esse movimento, todos os participantes têm a possibilidade de avaliar e criticar

---

<sup>3</sup> Pesquisa submetida ao Comitê de Ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP e registrada na Plataforma Brasil (CAEE 70393223.8.0000.5482).

suas próprias ações, o que transforma a participação na pesquisa em um momento formativo.

Esta também é uma pesquisa qualitativa, pois

envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BODGAN, BIKLEN, 1982 apud LÜDKE, ANDRÉ, 1986, p.12).

Foram utilizados três instrumentos para produzir informações: questionário de caracterização dos sujeitos, escrita de micronarrativas autobiográficas com explanação de um incidente crítico e entrevista semiestruturada.

A escrita de incidente crítico, que é um momento de crise capaz de provocar mudanças no entendimento de algum tema e das estratégias utilizadas para resolvê-los, insere-se no gênero micronarrativa autobiográfica, pois utiliza-se das memórias de um episódio delimitado para levar seus autores à compreensão de acontecimento da vida profissional como parte integrante de um todo, historicamente situada.

A entrevista semiestruturada serviu para apreender mais profundamente as impressões e aprendizados dos participantes após produzirem suas micronarrativas, uma vez que, apesar de ter um roteiro inicial, permite que sejam acrescentadas questões ou comentários, sendo flexível.

A análise das informações produzidas foi feita com base na análise de prosa, segundo ANDRÉ (1983), que é uma estratégia para conhecer as experiências diversas que podem levar à compreensão da realidade considerando as múltiplas dimensões de um mesmo fenômeno. Nesse modelo, são definidos tópicos e temas a partir da produção dos participantes, evitando a elaboração de categorias pré-definidas que podem limitar a compreensão do contexto.

## **REFERENCIAL TEÓRICO**

### **Individualidades que emergem da coletividade: o caráter social da memória e sua relação com a exclusão escolar**

Ao pensarmos o funcionamento da escola e as ações das pessoas que lá estão, entramos em contato com histórias que revelam as marcas culturais da sociedade onde fomos inseridos desde o nascimento. Essas marcas são elementos constitutivos de nossas

vidas, portanto, estão intrinsecamente presentes no nosso *modus operandi*. Todas as nossas vivências passadas colaboram para essa constituição porque o passado não é morto em algum lugar longínquo, mas apresenta-se de duas maneiras distintas:

esquemas de comportamento de que se vale muitas vezes automaticamente na sua atuação sobre as coisas: a memória- hábito, memória dos mecanismos motores. De outro lado, ocorrem lembranças independentes de quaisquer hábitos: lembranças isoladas, singulares, que constituiriam verdadeiras ressurreições do passado. (BOSI, 1994, p. 48).

Nossas formas de pensar e agir conformam-se em organização social, regem relações, inclusive no ambiente escolar. EZPELETA, ROCKWELL (1989) entendem a escola como um espaço de manutenção de modelos e advertem para o fato de que “a escola tem uma história documentada, geralmente escrita a partir do poder estatal (...) é difusora de um sistema de valores universais ou dominantes que transmite sem modificação”. (1989, p. 12).

Essa ideia seria responsável por uma eterna desesperança no que tange ao desejo de transformações, entretanto, como um organismo vivo, a sociedade tem seus mecanismos de mudança que, ainda segundo EZPELETA, ROCKWELL (1989, p. 21-22), apoiam-se no “outro”.

Assim, apesar de termos experimentado uma sociedade e uma escola que carregam concepções excludentes em diversos sentidos (o que inclui pessoas com deficiência), é pela presença do outro, que é um ser singular, que afeta e é afetado, que surge uma brecha no que está posto como norma.

É verdade que uma leitura “reproducionista” da vida escolar, por nós constatada, é possível e até convincente, dada a predominância de ideologias e práticas alienantes, identificáveis com os interesses de um Estado capitalista. Contudo, se não se procede seletivamente na análise, ao menos neste nível de cotidiano, o conceito de reprodução é insuficiente para dar conta de “tudo” que aí acontece. A heterogeneidade e a individualidade do cotidiano exigem outras dimensões ordenadoras. Impõem forçosamente o reconhecimento de sujeitos que incorporam e objetivam, a seu modo, práticas e saberes dos quais se apropriaram em diferentes momentos e contextos de vida, depositários que são de uma herança acumulada durante séculos. De novo aparece o cruzamento do cotidiano com a história. (ROCKWELL, EZPELETA, 1989, p. 28).

### **De afeto em afeto, somos! Nós e as bases neurobiológicas das relações sociais**

A forma como somos afetados nos leva a aceitar ou questionar situações, sendo essa possibilidade uma característica fundamental da heterogeneidade humana. Por essa razão, faz-se necessário pensar nas ações pela perspectiva dos sujeitos.

A subjetivação, atividade própria do ser humano, fruto de vivências e relações sociais, ocorre porque todas as informações do cotidiano encontram condições de processamento em sua base biológica, mais especificamente no cérebro, contradizendo a concepção naturalista como explicação exclusiva para todas as coisas.

O cérebro social, estudado a partir da década de 90 após a descoberta dos neurônios espelho, passou a ser melhor conhecido e hoje sabemos que as redes neuronais são expandidas e reorganizadas por sinapses, que se alimentam da cultura e do afeto. O ser humano é capaz de perceber e se apropriar de sentimentos, emoções e intenções de outras pessoas. O cérebro desenvolve-se no bojo do par “natura-cultura”.

os neurônios espelho, quando ativados pela observação de uma ação, permitem que o significado da mesma seja compreendido automaticamente (de modo pré-atencional) que pode ou não ser seguida por etapas conscientes que permitem uma compreensão mais abrangente dos eventos através de mecanismos cognitivos mais sofisticados. (LAMEIRA, GAWRYSZEWSKI, JR, 2006, p. 124).

Nesse sentido, considerando que a constituição humana se dá socialmente, que é das interações do cérebro com seu meio envolvente que resultam nossas ações, é imperioso explicitar que assumimos como pressuposto teórico sobre meio a explicação de Wallon (1986):

o meio nada mais é do que o conjunto mais ou menos durável de circunstâncias nas quais se desenvolvem existências individuais. Ele comporta, evidentemente, condições físicas e naturais que são, porém, transformadas pelas técnicas e pelos usos do grupo humano correspondente. (1986, p. 170).

Ao observarmos nosso meio, constatamos com facilidade a estratificação social com grupos dominantes e outros dominados com longo histórico de exclusão. Essa estrutura compõe também a memória coletiva dessa sociedade, formada a partir dessa vivência. Nos perguntamos, então, qual fator poderia promover a transformação dessa realidade. Considerando o trabalho do cérebro social, apostamos na teoria de Wallon, que trata da afetividade humana, como um caminho possível.

### **Professor: um ser de afetos, um ser de memórias!**

Tratando essa pesquisa de processos educacionais de pessoa com deficiência, não podemos deixar de olhar para o professor, que leva para a sala de aula sua formação acadêmica, mas também todo o seu processo de constituição enquanto ser humano. Essa

constituição ocorre pelo processo de integração em dois sentidos: entre organismo e meio e entre os conjuntos funcionais. Segundo MAHONEY, ALMEIDA (2005),

O conjunto afetivo oferece as funções responsáveis pelas emoções, pelos sentimentos e pela paixão (...) O conjunto ato motor oferece a possibilidade de deslocamento do corpo no tempo e no espaço, as reações posturais que garantem o equilíbrio corporal, bem como apoio tônico para as emoções e sentimentos se expressarem. O conjunto cognitivo oferece um conjunto de funções que permite a aquisição e a manutenção do conhecimento por meio de imagens, noções, idéias e representações. É ele que permite ainda registrar e rever o passado, fixar e analisar o presente e projetar futuros possíveis e imaginários. (2005, p. 18).

Dos três conjuntos, o conjunto afetivo é o principal para o desenvolvimento psíquico humano. Vale ressaltar, entretanto, que os três conjuntos integram-se dialeticamente, jamais se excluem, havendo alternância de predominância.

Quando experimentamos alguma situação e apresentamos reações emocionais (como choro, por exemplo), a resposta recebida após a reação será responsável por reforçar ou eliminar tal comportamento.

É assim que, sobre a base fornecida pelo ato motor, impregnada das motivações fornecidas pela afetividade, se dão o aparecimento e desenvolvimento das funções mentais. O gesto comunicativo, revestido de significado, ao sintetizar movimento (ato motor), linguagem (conhecimento) e intenção (expressão da vontade, portanto vinculada à afetividade) é o prelúdio da representação. (PRANDINI, 2010, p. 33-34).

O movimento de ação e reação oriundo dos processos de integração está mergulhado em significados culturais, apresentam elementos do contexto social e é nele que se desenvolve o psiquismo humano e o processo de aprendizagem.

Quando um professor toma uma atitude em sala de aula, apresenta respostas aprendidas por esse processo, ações revestidas por uma leitura de mundo mediada pelos afetos. Mediante o exposto, importa-nos compreender se o professor tem consciência sobre sua própria prática.

### **O papel da consciência na consolidação de novas aprendizagens**

Até o momento, temos defendido a ideia de que o professor, assim como qualquer ser humano, é um ser de afetos, que sente e que aprende a partir disso. Porém, nem sempre existe consciência acerca de tal fato.

DAMÁSIO (2022) afirma que sentir não é saber, mas para saber é preciso sentir. Entre o sentir e o saber está a consciência, que nos permite enxergar as situações e pensar em saídas criativas para os problemas, impulsionando o surgimento de uma cultura.

A consciência é o domínio do conhecimento que se relaciona com o corpo, parte de um ponto de vista particular que depende da afetividade. O ato de observar a realidade em busca de causas e consequências de situações é um exercício fundamental para a construção de novos modelos pedagógicos.

### **As contribuições do Plano Langevin-Wallon para um novo paradigma educacional**

O Plano Langevin- Wallon foi elaborado entre final de 1944 e 1947, num cenário de pós-guerra e tinha por intenção reformar o sistema educacional francês com vistas ao “homem novo” que fosse valorizado independentemente das tarefas que executasse, manuais ou intelectuais, provenientes de inteligência prática ou reflexiva.

Foi concebido a partir de quatro princípios: justiça, dignidade igual para todas as ocupações, orientação e cultura geral, e tinha por finalidade a construção de uma sociedade acolhedora, inclusiva, capaz de garantir os objetivos superiores da comunidade e de cada um de seus membros.

Especificamente sobre pessoas com deficiência, o Plano previa escolas com projeto para estudantes com deficiência intelectual e sensorial, com propostas de atividades para adaptação social, profissional e para realização de trabalhos acessíveis garantiriam autonomia.

Um fator relevante do plano é a formação dos mestres, pensada para promover a transformação social por via da educação. O processo formativo contemplaria a formação no 1º grau, curso das escolas normais com duração de dois anos e mesmo tempo de formação universitária. Também deveria passar pela formação prática, sendo professor interino por um ano. Ao final desse prazo, seria avaliado por meio de um exame prático e, aprovado, teria direito a um cargo definitivo.

O Plano Langevin-Wallon caracteriza-se como modelo inclusivo tanto pelas propostas que apresenta, quanto pelas memórias educativas que permite criar, colaborando para um novo memorial coletivo e uma nova forma de contar a história da escola.

### **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As informações produzidas foram analisadas por meio da análise de prosa (ANDRÉ, 1983), que prevê a criação de tópicos e temas a partir do material produzido.

Foi elaborado um quadro com os excertos das falas de professores que consideramos fundamentais, de acordo com os objetivos da pesquisa, permitindo localizar as recorrências de temas, que foram pouco a pouco agrupados de acordo com o que discutiam, chegando à classificação dos assuntos (tópicos) que consideramos mais importantes, apresentados a seguir:

**QUADRO 1 – Tópicos e temas**

<p><b>Tópico:</b> afetividade de professores</p>	<p><b>Temas:</b> Emoções e sentimentos de professores em situação de crise; emoções e sentimentos de professores em situação de sucesso.</p>	<p>Professores descreveram emoções e sentimentos de tonalidades desagradáveis surgidas nos momentos de crise e emoções e sentimentos de tonalidades agradáveis surgidas em situações de sucesso.</p>
<p><b>Tópico:</b> aprendizagens docentes</p>	<p><b>Temas:</b> Aprendizagem em momentos autoformativos; aprendizagem mediada pelo afeto; aprendizagem pela observação/ experimentação; aprendizagem docente e replanejamento; aprendizagem a partir de situações desafiadoras.</p>	<p>Professores localizaram em suas práticas, por meio do exercício de evocação de memórias, aprendizagens não intencionais ocorridas em diversos momentos e que são fundamentais para o trabalho com estudantes com deficiência.</p>
<p><b>Tópico:</b> estratégias pedagógicas</p>	<p><b>Temas:</b> Empatia entre pares – o cérebro social; estratégias pautadas em memórias pessoais; estratégias pautadas em experiências profissionais anteriores; estratégias pautadas em memórias de práticas escolares como estudante.</p>	<p>Professores localizaram em suas práticas, por meio do exercício de evocação de memórias, estratégias pedagógicas, algumas elaboradas de maneira não intencional, que foram fundamentais para solucionar obstáculos no trabalho com estudantes com deficiência.</p>

<b>Tópico:</b> necessidades docentes	<b>Temas:</b> Parceria da equipe gestora; formação presencial; estrutura para a formação no trabalho; aspectos fundamentais para momentos formativos (discussão de casos, trocas com pares); tempo para conhecer as necessidades de estudantes com deficiência (refere-se ao pouco tempo da aula de 45 minutos).	Professores identificaram, por meio do exercício de evocação de memórias e reflexão sobre as mesmas, as principais necessidades para o trabalho com estudantes com deficiência.
--	--	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2024)

No quadro 2, apresentamos os conhecimentos pedagógicos nascidos na prática:

**QUADRO 2 – Incidentes críticos e conhecimentos pedagógicos**

<b>Profissional</b>	<b>Incidente Crítico</b>	<b>Conhecimentos pedagógicos decorrentes</b>
<b>Professor Adalberto</b>	Estudante autista que reagiu de forma violenta mediante uma proposta para aula de Artes e que modificou seu comportamento quando o professor alterou a estratégia com ajuda de pares mais experientes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Importância de conhecimentos específicos sobre a deficiência em pauta para adequar propostas.</li> <li>- Construção de estratégias com apoio de pares avançados.</li> </ul>
<b>Professora Bianca</b>	Estudante com Síndrome de Down que apresentava momentos de agressividade durante as aulas e que mudou seu comportamento quando passou a trabalhar com o colega preferido.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconhecimento do trabalho em equipe e não ter receio de procurar ajuda.</li> <li>- A importância de observar o aluno para compreender o que lhe causava bem-estar.</li> </ul>
<b>Professora Elisa</b>	Estudante autista que não conseguia realizar registros convencionalmente e nem se organizar com o material, apesar de apresentar bom desempenho oral, e que encontrou, no uso de imagens, uma forma de se organizar e referir-se aos conteúdos discutidos.	- A importância de estabelecer vínculos com estudantes por meio de estratégias que valorizem aquilo que o estudante gosta e tem como referência (no caso deste estudante, a imagem do time de futebol).
<b>Professor Kaique</b>	Estudante com baixa visão que não conseguiu realizar a atividade sozinho por não haver material adaptado para suas necessidades e foi ajudado por colegas.	- Necessidade de levar em conta as características dos alunos da turma para propor atividades.

		- Os colegas gostam de prestar ajuda.
<b>Professora Livia</b>	Estudante com dislexia e discalculia que apresentava dificuldades para acompanhar as metodologias utilizadas nas aulas e que apresentou bom desempenho quando a professora modificou, com sugestões dos pares, as circunstâncias para realização da tarefa.	- Necessidade de reorganizar tempos, espaços e estratégias de modo a atender necessidades de estudantes em suas dificuldades. - Os pares tem muito a contribuir.
<b>Professora Luciana</b>	Estudante autista que não compreendia o sistema de numeração decimal com atividades convencionais para a idade e que rapidamente aprendeu com o uso de material concreto ofertado pela professora.	- Diferentes formas de aprender e de ensinar. - Importância de utilizar recursos variados para favorecer a aprendizagem conforme as necessidades de cada estudante.
<b>Professora Nara</b>	Estudante com Síndrome de Down que se recusava a participar das aulas e mantinha-se isolada dos colegas, até que mudou de atitude quando a professora conquistou sua confiança após várias tentativas, levando-a pela mão para participar das atividades.	- Importância da criação de laços de confiança para possibilitar a aproximação e o desenvolvimento das atividades. - Reconhecimento de que os laços de confiança se constroem gradualmente.

Fonte: SANT' ANNA, 2023, p. 102

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

É impossível concluir a apresentação do presente trabalho sem antes falar da atualidade da teoria de Wallon, que hoje tem suas postulações confirmadas pelas neurociências. A constituição biológica do indivíduo é sobrepujada pelo meio social desde as primeiras interações que o bebê faz com outros representantes de sua espécie, o que, em determinado momento, inclui o espaço escolar.

Falamos de pessoas que são múltiplas, constituídas por inúmeras variantes e para conhecê-las precisamos adentrar no universo da diversidade humana. Para professores, essa é uma tarefa imprescindível, especialmente ao se tratar de estudantes com deficiência.

Assim, a escolha da escrita das micronarrativas utilizando a técnica dos incidentes críticos criou um nível de consciência sobre as intempéries da prática pedagógica e sobre

os saberes construídos para vencê-las. Com o mapeamento desses saberes, concluímos que essa metodologia foi adequada para *identificar experiências vividas por professores especialistas que contribuíram na construção de conhecimentos pedagógicos para atuação junto a estudantes com deficiência*, nosso objetivo geral.

Quando conversamos com professores sobre esses saberes e questionamos seus relatos, foi possível *trazer à consciência experiências dos professores com relação à sua atuação com pessoa com deficiência*, nosso primeiro objetivo específico. A leitura dos incidentes críticos e as entrevistas semiestruturadas nos permitiram *identificar emoções e sentimentos envolvidos nas experiências narradas*, que era nosso segundo objetivo específico.

Nas situações de crise, foram identificados emoções e sentimentos de tonalidades desagradáveis e nas situações de sucesso as de tonalidades agradáveis. Observamos que no decorrer das práticas pedagógicas, conforme as situações bem-sucedidas foram surgindo e atendendo as expectativas docentes, transformaram-se em situações indutoras de sentimentos de tonalidades agradáveis. Assim, contemplamos o terceiro objetivo específico: *identificar situações indutoras para as emoções e sentimentos*.

Em todas as situações narradas, localizamos saberes construídos ao longo da vida, mas que não foram valorizados porque não eram acadêmicos e não estavam sistematizados como algo válido para o exercício da profissão. No entanto,

Esses saberes “não sabidos” desempenham um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e a sua conscientização permite definir novas relações com o saber e a formação. Essa valorização da experiência individual inscreve-se num procedimento global que associa, intimamente, os formados ao processo formativo e os considera como atores de sua própria formação (DELORY-MOMBERGER, 2014, p. 91).

Encerramos este trabalho com a certeza de que ele não chegou ao fim. A formação docente é um processo contínuo, especialmente quando consideramos que todas as novas situações são, potencialmente, parte dele. As discussões das práticas reais, com espaço para valorização do ser humano em sua complexidade, favorece e transforma o olhar para a inclusão. Nesse sentido, a abordagem walloniana tem se mostrado uma grande aliada para a compreensão de como as pessoas se afetam e se constituem.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. R. de. O incidente crítico na formação e pesquisa em educação. **Educação & Linguagem**. v. 12, n. 19, p. 181-200, 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/820> . Acesso em 15 de ago. 2022.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise dos dados qualitativos. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 45, p. 66-71, maio 1983. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1491> . Acesso em 12 set. 2022.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3 ed. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

DAMÁSIO, A. **Sentir e saber: as origens da consciência**. Tradução: Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

EZPELETA, J.; ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante**. São Paulo: Cortez: Autores associados, 1989.

GATTI, B. A. **A Pesquisa em Mestrados Profissionais**. Apresentação no I FOMPE – I Fórum de Mestrados Profissionais em Educação. UNEB, Salvador, março, 2014.

LAMEIRA, A. P. GAWRYSZESKI, Luiz Gonzaga de. JR, Antonio Pereira. Neurônios espelho. **Psicologia USP**, 2006, 17(4), 123-133.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de. Afetividade e processo de ensino-aprendizagem: contribuições de Henri Wallon. *In: Psicologia da Educação*. São Paulo, 20, 1º sem. de 2005, pp.11-30.

PLANO LANGEVIN-WALLON. *In: MERANI, A. L. Psicologia y pedagogia: las ideas pedagógicas de Henri Wallon*. México: Grijalbo, 1969.

PRANDINI, R. C. A. R. A constituição da pessoa: integração funcional. *In: MAHONEY, A. A.; ALMEIDA, L. R. de (orgs). A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Loyola, 2010.p. 25-46.

SANT'ANNA, I. G. de A. **Saberes não sabidos ou saberes não reconhecidos?** Professores especialistas e suas memórias no trabalho com estudantes com deficiência. 2023. 172f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023.

WALLON, H. Os meios, os grupos e a psicogênese da criança. Tradução de Elvira Souza Lima. *In: Henri Wallon*. WEREBE, M. J. G.; NADEL-BRULFERT, J. (orgs.). São Paulo: Ática, 1986. p. 168-178.