

# OS SENTIDOS DE CUIDAR E ENSINAR NA PRÉ-ESCOLA: ANÁLISE DA TRAJETÓRIA DE UMA ESTUDANTE DE PEDAGOGIA NO ACOMPANHAMENTO DIÁRIO DE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL EM UMA ESCOLA PÚBLICA.

Elton André Silva de Castro <sup>1</sup>

## RESUMO

Este trabalho apresenta elementos de significação que estruturam as concepções de cuidar e ensinar a partir da vivência de Mônica, estudante de pedagogia, atuando como acompanhante de Laura matriculada em uma pré-escola da rede pública na periferia da cidade de Maceió, Alagoas. Este estudo foi autorizado por um comitê de ética em pesquisa. A partir do conceito de processos de significação, baseado em Vigotski, focalizamos o modo como a estudante compreende sua atuação na condição de acompanhante de Laura, descortinando sentidos para os atos de cuidar e ensinar no cotidiano da escola. Os dados empíricos resultaram de entrevistas semiestruturadas registradas com gravador digital e submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 1991). Elementos de significação indicaram que foi estabelecido um vínculo afetivo e físico entre a estagiária e a criança. A competência afetiva e cognitiva para compreender as necessidades da criança ficou evidente quando declarou que a criança “percebia os movimentos”, síncronos entre elas. Mônica identifica o interesse de Laura pelo modo como ela se movimenta e organiza a sua postura, acompanhando a sua capacidade de focalizar os parceiros, quando estava na roda de crianças. Mônica tenta situar-se entre a intencionalidade de Laura e as possibilidades de ser extensão do corpo da criança e dar voz a sua subjetividade. Há que se considerar que as experiências de estágio constituem momentos vivenciais fundamentais na construção da subjetividade do futuro docente; ao tempo em que coloca em ação saberes e concepções sobre teoria, método e práticas complexas envolvendo o manejo da sala de aula, dos comportamentos das crianças em diferentes ambientes e situações e operacionaliza as referências de cuidar e ensinar associadas à aprendizagem e ao desenvolvimento infantil.

**Palavras-chave:** formação de professores, Experiência de estágio, Significação, Cuidar e ensinar, Aprender.

## INTRODUÇÃO

Este trabalho apresenta elementos de significação que estruturam as concepções de cuidar e ensinar a partir da vivência de Mônica, estudante de pedagogia, atuando como acompanhante de Laura matriculada em uma pré-escola da rede pública na periferia da cidade de Maceió, Alagoas. Este estudo foi autorizado por um comitê de

---

<sup>1</sup> Professor orientador: Doutorado em Psicologia (UFPE), Docente no curso de Licenciatura em Computação no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco - IFPE, [elton.castro@afogados.ifpe.edu.br](mailto:elton.castro@afogados.ifpe.edu.br).

ética em pesquisa. A partir do conceito de processos de significação, baseado em Vigotski, focalizamos o modo como a estudante compreende sua atuação na condição de acompanhante de Laura, descortinando sentidos para os atos de cuidar e ensinar no cotidiano da escola.

## **METODOLOGIA**

Este estudo foi autorizado por um comitê de ética em pesquisa. O material empírico resultou de estudo longitudinal desenvolvido em seis meses através: da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética; entrevistas semiestruturadas com a família de Laura (mãe e avó) e com suas três professoras (duas docentes – regente e auxiliar que atuaram em sua sala de aula e a terceira do atendimento educacional especializado) e registros em diário de campo. As entrevistadas foram submetidas à análise de conteúdo temático.

Os registros em diário de campo consubstanciaram as análises oferecendo caracterização adicional do contexto da escola. Para este trabalho, fez-se um recorte dos dados selecionando apenas da entrevista realizada com a cuidadora de Laura. Ao adotarmos a análise de conteúdo temática (Bardin, 1991), daremos destaque logo nas chamadas dos excertos das entrevistas, pontuando imediatamente quais temas se destacam em suas falas. Por vezes, agruparemos diversos trechos das entrevistas no mesmo bloco temático por entendermos que se relacionam mutuamente.

## **APRESENTAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE**

Optamos por apresentar os dados e desenvolver a análise do material empírico em apresentação e articulação concomitante ao nosso referencial teórico. Alguns autores e estudos surgem em articulação ao pensamento basilar de Vigotski.

### Breve apresentação do sujeito da pesquisa:

*Graduada em Pedagogia em 2015. Com experiências anteriores na educação em escolas particulares de elite econômica em Maceió. Foi estagiária e contratada como professora nestas escolas. Desistiu de trabalhar lá para concluir seu curso. Atuou, anteriormente, neste mesmo*

*CMEI substituindo uma professora, mas uma fiscalização do Ministério Público Estadual determinou a saída de todos os professores contratados e o retorno de todos os efetivos à sala de aula. Então, ela sai um período e é convidada a retornar como cuidadora de Laura. Ela já havia visto Laura na escola, mas nunca imaginara que seria sua cuidadora.*

## A apresentação da entrevista analisada em temas centrais significativos ao estudo

### **O impacto da chegada na escola**

*Aí, eu vim conhecer. Eu não tinha noção. Como eu expliquei para você. Eu tinha trabalhado em escola particular, mas ela (a diretora desta escola) chegou para mim falou como é que era o lugar, como é que eram as crianças e resolvi tentar. Acho que depois tinha umas duas semanas quando as aulas começaram. Eu vou dizer você, no primeiro dia quando eu cheguei em casa eu chorei! Meu Deus! O que é que eu vou fazer aqui? É um mundo totalmente diferente do que eu tava acostumada com as crianças! Meu Deus, eu não vou conseguir! Não vou me acostumar nunca! Mas minha mãe conversou comigo: ‘- Calma!’ E eu fui aprendendo, porque onde quer que você vá, cada escola, cada instituição você tem que se adaptar a ambiente. Então aos pouquinhos eu fui me acostumando, me adaptando e vendo como era, o que tinha que ser feito e hoje eu já tô assim... eu tô um pouco triste, porque só faltam que dois meses e eu vou sair início de novembro. Sair daqui e hoje eu acho que... eu já falo para as minhas amigas, eu prefiro agora trabalhar... eu prefiro agora trabalhar na escola pública do que particular. Foi assim, a questão social a questão social que bate muito aqui.*

Mônica recebe o impacto das diferenças de classe socioeconômica, de modelo institucional e diferenças culturais, quando se refere à experiência anterior, onde atuou em duas escolas frequentadas por crianças representantes da elite econômica de Maceió. O que ela iria fazer nesta nova escola? Foi pergunta carregada de angústia. Pontua que se adaptou às diferenças, percebendo como era e o que deveria ser feito.

### **O primeiro contato com a Laura: as expectativas e a descrença**

*Não tinha nenhum contato maior. Não passava pela minha cabeça que eu ia poder tá aqui hoje como estou. Aí, a diretora falou comigo se eu queria ficar com a Laura e tal aí, eu falei: ‘- Ah, tá! Eu não sei como trabalhar com a Laura. Ela disse que ela não era saudável, que a SEMED iria dar todo apoio a você... ela vai direcionar isso.*

*O primeiro contato foi quando... algumas vezes no mês de maio. Na primeira semana que eu fiquei com ela, quando a Célia fez alguma coisa, eu perguntei: ‘- Vai ter algum resultado?’ Eu não acreditava, não acreditava porque não sabia como era esse trabalho. Eu não tinha nenhuma expectativa. Essa menina não faz nada, não sabe fazer nada, não. Célia disse: ‘Vamos aos poucos, são os estímulos, mas pelo que eu sei os estímulos são trabalhados e podem ter melhora’ Hoje em dia já acredito bastante, que eu tô vendo no dia-a-dia aqui com ela. Eu acredito bastante.*

*Eu não sei até onde é capaz de aprender, mas agora eu sei que ela consegue aprender. Antes não acreditava que ela pudesse aprender, a desenvolver algum tipo de inteligência, mas hoje eu já acredito.*

*Seria bom para a gente ver até onde ela pode, o que pode fazer com ela e até onde pode ser feito. Acho que é isso daria tipo... Fred! A gente sabe que a inteligência mental dele, a inteligência mental dele é de uma criança de 1 ano. O médico disse. Então, Fred a gente sabe o comportamento dele. Tá, que ele tem desenvolvimento mental de uma criança de 1 ano, então todo mundo já sabe disso. Isso porque eu tenho um primo de 1 ano em casa e ele faz as coisas muito semelhante, é muito esperto, mas é muito... mas é muito parecido.*

Mônica assume os cuidados de Laura. No primeiro contato com a presença de Célia, questionou-a se daria certo aquilo que estava sendo feito. A descrença era o que sentia. Célia faz referência à necessidade de manter os estímulos com ela. Passados alguns dias, percebeu que ela era capaz de aprender. Acredita que seria bom ter uma avaliação cognitiva de Laura, para saber até onde ela poderia ir. Há um deslocamento de perspectiva: entre ela não ser capaz até poder aprender. Embora com certa ambiguidade, permanece o interesse no diagnóstico médico como balizador do progresso de Laura.

### **O vínculo com a Laura e sua importância como aquela que ensina**

*Hoje eu não sei como é que eu vou conseguir deixar. Hoje eu gosto muito dela, eu aprendi a gostar, então fico muito feliz do mesmo jeito que eu ficava feliz quando vi o aluno meu aprendendo a escrever o nome. Porque eu ensinei, eu fico muito feliz em ver cada avanço que ela tem. A gente canta para ela, quando a gente canta para ela, quando a gente lê uma história que ela fica sorrindo, durante a chamada quando a Tânia disse 'Laura!', ela sorri. Ela sabe que é o nome dela, ela conhece já. 'Laura!', ela começa a rir. E as brincadeiras, tudo mudado. Beijo ela, ela começa a rir. Então, eu, eu hoje, eu tô encantada por ela, de verdade mesmo!*

*Isso tudo o que ela vai fazer, ela vai depender de mim para fazer. Algo que der... de tentar... de coordenação motora, ela precisa da minha ajuda para fazer.*

Nos excertos anteriores, Mônica destaca sua satisfação na atuação com a Laura. Surge uma Mônica que ensina Laura, seus avanços decorrem da prática pedagógica de Mônica. Salienta uma relação de dependência de Laura para com ela.

### **Autopercepção como cuidadora**

*Sempre gostei muito de criança, então foi juntando e vi que era isso: a questão de gostar de ensinar, de ver o outro aprendendo, de gostar de criança e de ter o domínio! (Risos) (Perguntada por que sorriu) Eu gosto de ter domínio, eu gosto das coisas do meu jeito, de fazer as coisas do meu jeito. Jeito que acredito que vai dar certo, entendeu? Mas eu aceito bem a opinião dos outros, quando é boa e quando eu vejo que vai de acordo com o que eu quero. Eu não sou tão individualista assim.*

*No começo achei muito difícil, na primeira semana. Eu acostumada a fazer as coisas do meu jeito e trabalhar a partir de outra pessoa, fazer do jeito da outra pessoa.*

*Eu sou auxiliar apenas da Laura, então quando ela não vem, como hoje, vou para outra sala. Mas a gente gosta de ajudar mesmo, mas eu confesso a você que eu não tenho muito costume. Eu já estou acostumado a ter o domínio sobre a sala, então e ficar só observando. Agora não, não gosto muito não. A Laura, eu com ela. Então, para mim é como se ela fosse minha aluna, eu fosse a professora dela. Mas como auxiliar de sala, eu não vejo me vejo não.*

A afirmação de que é a professora de Laura parece imprimir a sua prática o status de planejamento, monitoramento, de aplicação de um saber técnico que ultrapassa o lugar de uma cuidadora, é o que podemos considerar de suas declarações. Ela não cuida de Laura apenas, ela ensina Laura. Fica evidente pelos trechos anteriores que é na atuação com Laura que ele pode recuperar e exercer o domínio, valor que ela tanto salienta. Com Laura, Mônica pode pensar uma prática pedagógica, que como auxiliar de sala ela não poderia e, como cuidadora ela estaria restrita ao manejo corporal de Laura.

### **Satisfação como professora**

*Com quase cinco anos sem saber escrever o nome? Meus alunos do ano passado, de três anos, já sabiam fazer o nome. Então, não achava... eu acho bonito! Toda a professora acha bonito quando vê alguém, um aluno aprendendo a fazer o nome. É uma coisa linda, quem não gosta de ver um aluno aprendendo a fazer o nome? E eu faço o que eu posso, eu trabalho naquilo que eu acredito. Em uma coisa que não tem futuro, não dou muito valor não!*

*Eu me sinto responsável por ela agora, eu me sinto responsável pelos avanços dela. Mesmo que isso não seja exigido, mas eu quero, eu quero. Agora aqui não exigiram, do mesmo modo que não tão exigindo que o menino aprenda o nome. Mas agora vendo que dá para fazer e que pode haver melhora, eu quero fazer, entendeu? Então, eu me sinto agora bem mais responsável por ela. Porque antes era só o que eu imaginava, que não podia. Era uma cuidadora, porque essa menina não vai fazer nada. Então eu vou cuidar dela para ela não cair, para dar comida a ela. Só pensava assim antes, mas hoje não. Então, eu não, eu não penso assim. Deixa ela comigo (referindo-se a Tânia) Você fica com os outros. Não chega assim para ensinar uma coisa a ela também, porque eu não vejo necessidade.*

Nos trechos anteriores, Mônica encontra a satisfação no trabalho com Laura. Antes era uma cuidadora, agora é uma professora. Na cuidadora não poderia haver satisfação, na professora pode intervir e realizar-se. Nesta mudança subjetiva, passando da cuidadora à professora, Mônica assume o protagonismo e declara sua responsabilidade pelos avanços de Laura. Ela define quais são as necessidades de Laura, porque é capaz de reconhecê-las. Se uma professora fica feliz com a criança que saber escrever o próprio nome, Mônica é a professora que fica feliz com os avanços de Laura. Aqui, precisamente, recupera-se em Mônica a crença no trabalho. Acreditando no trabalho ela realiza sua identidade de professora com Laura.

### Compreendendo os dados empíricos.

Vigotski (1933/2012) orienta que devemos compreender o bebê através de seu desempenho social quando ele demonstra o domínio do próprio corpo. Laura não é mais um bebê, não tem a capacidade de dominar o próprio corpo a ponto de manter o controle postural, mas dentro dos seus limites de ação move o corpo de sua avó através do seu próprio corpo. Neste cenário, sua avó sinaliza que ela quer sair da cama e anuncia sua intenção empurrando-a. Aquino e Salomão (2011, p. 342) relatam, a partir de estudos, que bebês de seis meses são capazes de, utilizando seu corpo, comunicar a mãe “o desconforto ou a satisfação diante de uma posição em que eram colocados”. Acreditamos que Laura se utiliza de recursos básicos (seu corpo e movimento) para atuar com relação aos seus parceiros em casa. Ela percorre com o olhar os espaços da casa, seus objetos, sinalizando que parece situar-se no espaço comum em que os adultos organizam a rotina doméstica.

O tempo de dedicação, de contato e de promoção das ações que Laura pode executar configuram o papel de Mônica enquanto presença vinculada a Laura. E ao abordar a importância dos estímulos vindos das crianças, acrescenta que a ação de Laura ao “dar a mão para passear” resulta de uma confluência de sujeitos numa dada circunstância: ela faz o gesto com a mão e o parceiro interpreta que ela quer passear.

Scorsolini-Comin e Amorim (2010, p. 267) afirmam, em seus estudos com crianças com paralisia cerebral, que elas vão se constituindo junto e através dos outros com os quais interage. Em sua gestualidade, em sua corporalidade, o seu gesto “acaba por ser construído e carregado pelo gesto dos outros”. Entendemos que as autoras apontam uma importante dimensão da corporalidade destas crianças: o ponto de intersecção ou pontos de intersecção entre os corpos torna-se lugar físico em que os gestos se produzem em confluência. Portanto, a significação do gesto é produzida neste encontro intersubjetivo.

Searle (2002, p. 226-227) afirma que:

(...) uma ação intencional levada a cabo com êxito consiste em uma intenção-em-ação e em um movimento corporal. A intenção-em-ação tanto causa como apresenta o movimento corporal. Causado por ela, o movimento corporal equivale às condições de satisfação da intenção-em-ação. Em uma sequência que envolve uma intenção prévia e uma ação que consiste em levar a cabo essa intenção, a intenção prévia representa a ação toda, causa a

intenção-em-ação, que, por sua vez, causa o movimento corporal e, pela transitividade da causação, pode-se dizer que a intenção prévia causa a ação completa.

A partir dos autores citados anteriormente, à potencialidade que o corpo e o gesto adquirem para sinalizar intenções do sujeito em ato devemos acrescentar a palavra e a fala dos seus parceiros, demarcando significações que podem dizer dos motivos das suas ações. A dimensão da corporalidade deve ser pensada na medida em que se insere num fluxo de interações. No campo interacional, emergem significações que são manejadas pelos sujeitos. Laura segue em sua ação à medida que seus parceiros anunciam que o gesto é um convite ao outro. No dizer de Searle (2002), a intenção prévia de Laura anunciada pela fala dos seus outros, representa a ação toda onde cada um posiciona-se para manejar significações.

Com Laura, não podemos observar o gesto de apontar sendo produzido, mas reconhecemos reações corporais e vocais como atos comunicativos, pois refletem sua intenção de atrair a atenção dos seus coespecíficos. Tomasello (2003) acrescenta que estes atos comunicativos podem configurar-se tanto imperativos como declarativos aos adultos, para que estes fixem sua atenção para algum objeto ou evento. O autor fala em gestos declarativos, em nosso estudo preferimos hipotetizar a existência em Laura de ações ou atos imperativos ou declarativos. Laura não apenas quer que os seus parceiros (adultos e crianças) façam algo (gesto imperativo), mas que prestem atenção a algo que ela faz (gesto declarativo).

Embora Mônica seja apontada, em alguns momentos pela professora regente como este corpo-extensão (fundamental) para Laura atuar, podemos verificar que ela, por si mesma, também passa a utilizar seu próprio corpo em situações singulares que geram dúvidas sobre o sentido do seu comportamento. Laura provoca o entorno com os recursos de que dispõe – seu corpo não tão bem controlado. Laura maneja o meio e as significações nele produzidas, mesmo que carregadas de possibilidades interpretativas.

Mônica, ao abordar situações que a fizeram reconhecer os interesses de Laura, relata os movimentos que foram executados por ela quando utilizou a tinta, o lápis e o giz de cera. Percebeu que ela era capaz de realizar alguns movimentos. A princípio, os objetos utilizados pedagogicamente situam Mônica em relação aos interesses de Laura diretamente relacionados à atividade proposta. Tratando de um exemplo que podem

sinalizar que Laura compreende, Mônica relembra o gesto de passear que Laura executou e como este fato a deixou feliz. O gesto atraiu a atenção das pessoas que estavam próximas a ela, mobilizando-as para sua significação já estabelecida coletivamente podendo indicar o convite, o interesse e a confirmação para o passeio.

Quando trata das interações, dos interesses e dos vínculos que Laura estabelece com seus colegas, Mônica destaca que a tarefa compartilhada por todas as crianças mantém o foco de atenção de Laura. Se todos os parceiros permanecerem executando a tarefa, Laura manterá seu foco. Caso alguma das crianças converse, o ato realizado modifica a disposição de Laura para com sua vinculação à tarefa e desloca sua atenção para o novo evento. Podemos considerar que todo novo evento direciona a atenção de Laura, pois se revela em seu movimento uma nova disposição, um novo interesse ou uma nova motivação para inserir-se em novas interações com seus pares. Nas situações pedagógicas quando todas as crianças executam a mesma atividade, Mônica se relaciona com Laura utilizando tarefas (pintura, por exemplo) e objetos (tinta) instruindo-a. Laura desloca sua atenção e interesse da tarefa e do objeto que maneja com Mônica para o movimento corporal que eles lhe permitem realizar e o efeito visual que os movimentos produzem diante de si. Laura executa, inicialmente, a atividade com Mônica. No entanto, sua projeção no espaço, com os objetos a sua disposição promovem sua ação para além da prescrição de Mônica. Seu interesse pode, inclusive, ultrapassar o limiar da mesa em que está com Mônica e outras crianças.

A percepção de que Laura pode ter consciência ou é capaz de saber sobre o mundo intriga todos os sujeitos adultos da pesquisa, mobilizando os pesquisadores na tentativa de compreender Laura. Garrido e Moro (2013, p. 125) afirmam que o “conhecimento, assim entendido, não é o resultado do encontro direto de um sujeito com o mundo que o rodeia”. As autoras afirmam que deverá haver um terceiro elemento que sirva como mediador deste contato. Entendemos que o mediador é a significação, ela pode ser produzida a partir do uso de um objeto, de uma experiência partilhada que adquira potencial de vivência, de um signo, de uma palavra posta no campo de significação comum aos sujeitos. Os processos psicológicos aqui envolvidos requisitam que funções como a atenção e a memória, ao menos, entrem em atividade.

As experiências que Laura vivencia em casa e na escola constituem-se eventos que adquirem alguma significação, mantida e reatualizada continuamente pelos adultos e crianças que com ela interage. Hill (2011, p. 368) fala de uma consciência experiencial proporcionada por um vestígio que persiste “durante determinado tempo, para que possa ter o poder de ativar processos específicos envolvendo instâncias” que participam de sua produção e emergência. Ades (1997) se pergunta: “Em que medida *versatilidade, aproveitamento da experiência passada, engenhosidade e comunicação* constituem critérios suficientes de consciência?” Os autores parecem nos embaraçar em questionamentos que num instante apontam as possibilidades de um sujeito, para logo em seguida desafiar-nos ao teste da comprovação de nossas elaborações.

Como nos diz Vygotski (1924/2012k), cada momento do desenvolvimento do sujeito humano está pleno de possibilidades que ainda não foram realizadas então a investigação realizada aponta que a trajetória de Laura segue uma imersão nos campos de significação que a conduzem ao desenvolvimento de funções psicológicas que antes não seriam identificadas pelos pesquisadores e por seus parceiros interacionais. Estamos diante não de um produto do desenvolvimento, como nos diz Vigotski, mas acompanhamos um processo de desenvolvimento. É disto que devemos tratar: do início de um processo de inclusão no cenário de uma pré-escola, não estamos diante dos destinos dos sujeitos, mas de suas possibilidades e das contradições do processo da educação inclusiva.

Tratando de momentos em que acredita que Laura pode compreendê-la, mesmo achando que ela não compreende tudo, Mônica comenta “que algumas coisas ela compreende sim! E se ela não compreendesse, ela não saberia quando levantar a cabeça. Quando a gente fala ‘não’. Sabe o que é um não, quando eu falo mais sério com ela”. Mônica considera que Laura pode não compreender tudo, mas compreende algumas instruções e, possivelmente, é isso que a conduz, em situações pedagógicas, a ser persistente.

Kassar (2013, p. 168) nos alerta, a partir de Vygotski, que “o comportamento que vemos é apenas parte insignificante de todos os comportamentos possíveis e do próprio desenvolvimento intelectual”. Enxergar em Laura uma série de comportamentos

isolados que se juntam ou confluem em determinado momento seria reduzi-la ou fragmentá-la em sua existência. Laura pode compreender a palavra dita em contextos específicos à medida que um conjunto de sinais acompanhem a produção da significação do seu parceiro interacional.

Tomasello (2003, p. 101) nos diz que a criança, em seus processos de aprendizagem cultural, adquire novas compreensões “das diversas funções de meios e fins no ato comportamental”. Laura subverte, frequentemente, o objetivo atribuído a um objeto e o faz como reação ao desejo do outro. Ela descobre a experimentação não solitária, mas diante do outro, do objeto; ela cria o instante que a experiência é vivenciada enquanto singularidade durante a atividade proposta pela professora. Nas palavras de González-Rey (2004, p. 22): “O sujeito existe na tensão da ruptura ou da criação, momentos que se caracterizam por sua processualidade que desafia o instituído, tanto no nível da própria subjetividade individual como em termos do social”. A tensão que se estabelece intersubjetivamente entre Laura e Mônica anuncia que a criança resiste a uma condução que não lhe permita criar suas pequenas e alternativas possibilidades de atuar frente aos objetos, frente à tarefa e promover novas significações da experiência partilhada.

Mais de uma vez, vimos sucessivas tentativas de buscar o melhor ajuste para Laura realizar uma atividade. A de pintura serve de exemplo para se evidenciar essas tentativas: Mônica testa exaustivamente alguns materiais para que a criança possa utilizar. Até que nenhum deles se mostra efetivo, observamos Mônica cansada. O teste que se faz com a mão de Laura demonstra sua efetividade quando esta pode pintar sem a condução de Mônica, sem que ela lhe segure a mão. Revela-se que Laura prefere atuar sem a ajuda de Mônica.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste ponto das nossas reflexões, algumas ponderações devem ser feitas a partir de dados obtidos das entrevistas realizadas, especialmente com Mônica. Todas as nossas observações demonstraram que a relação estabelecida entre Mônica e Laura implica, como nos disse Célia, a professora regente, numa extensão corporal: o corpo da

professora/cuidadora é uma extensão do corpo de Laura. Em todas as entrevistas realizadas evidenciam-se os avanços no desenvolvimento de Laura: mudanças que são operadas no corpo e na sua capacidade de atuar com os outros sociais. Laura pode manter-se cada vez mais equilibrada, possui maior controle da cervical, faz gestos com a mão indicando vontade de passear, canta com sua avó, parece emitir palavras quando vocaliza e é identificada inclusive por seus parceiros de idade na sala de aula.

Estamos aqui diante de dois planos de percepção do desenvolvimento de Laura e queremos acrescentar dois planos da atuação de Mônica: a nossa perspectiva e a perspectiva que Mônica nos declara. É possível que uma visão negativa tenha sido delineada, apresentando a professora/cuidadora como alguém que ignora o que sente e o que quer Laura. Lembremos de sua entrevista, especialmente quando fala sobre o desenvolvimento de Laura, que suas intervenções focalizaram sempre o corpo de Laura e o fortalecimento de sua capacidade de controlar seu corpo e utilizar objetos, realizando tarefas, nas diversas situações pedagógicas.

Tentando dar conta das mudanças de Laura, Mônica nos diz que: “Consegui melhorar a postura dela, melhorar bastante”. Sua prontidão diante das limitações de Laura a impedem de deixá-la livre, pois afirma seu medo de que ela caia. A realização das tarefas é também momentos para experimentar objetos com finalidade sempre pedagógica; podemos considerar que restritivamente pedagógicas. É certo que a fixação na busca de atingir seus objetivos a faz ignorar outras disposições de Laura. É igualmente correto, considerar que a própria disposição ou configuração corporal que se estabelece entre Mônica e Laura dificulta a leitura que poderia ter da criança. Ser extensão do corpo do outro implica, neste estudo, que se supõe ter a visão privilegiada da situação pedagógica, da ação conjunta que se realiza, da escolha pelo ritmo de execução da tarefa, da definição ou da predileção dos objetos e dos movimentos.

## REFERÊNCIAS

ADES, C. O morcego, outros bichos e a questão da consciência animal. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997.

AQUINO, F. de S. B.; SALOMÃO, N. M. R. Intencionalidade comunicativa e atenção conjunta: uma análise em contextos interativos mãe-bebê. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 24, n. 1, 2011, p. 107-115.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa/Portugal: Edições 70, 1991.

GARRIDO, C. R. MORO, C. El mágico número tres: cuando los niños no hablan. Barcelona/España: Paidós, 1998.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Pesquisa qualitativa**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2004.

HILL, Christopher S. **Consciência**. São Paulo: Unesp, 2011.

KASSAR, M. de C. M. Funções mentais superiores e a formação da consciência em sujeitos com deficiência mental grave: implicações pedagógicas. In: SMOLKA, A. L. B.; NOGUEIRA, A. L. H. **Estudos na perspectiva de Vigotski**: gênese e emergência das funções psicológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

e a atividade consciente. In: VIGOTSKII, L. S; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2006.

SCORSOLINI-COMIN, Fabio; AMORIM, Kátia de Souza. “Em meu gesto existe o teu gesto”: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. **Psicologia: reflexão e crítica**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, 2009, p. 261-269.

SEARLE, John R. **Intencionalidade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

TOMASELLO, Michael. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VYGOTSKI, L. S. El primer año. In: **Obras escogidas IV**: paidología del adolescente, problemas de la psicología infantil. Madri/Espanha: Machado Grupo de Distribución, 1933/2012f.