

DOI: [10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.033](https://doi.org/10.46943/VIII.CONEDU.2022.GT10.033)

# A INCLUSÃO COMO DESAFIO E SEUS OS IMPACTOS NA PRÁTICA DOCENTE: REFLEXÕES A PARTIR DE ALGUNS ACHADOS EMPÍRICOS

Elton André Silva de Castro

Psicólogo pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e docente do IFPE – campus Afogados da Ingazeira no curso de Licenciatura em Computação, [elton.castro@afogados.ifpe.edu.br](mailto:elton.castro@afogados.ifpe.edu.br).

## RESUMO

Este trabalho desenvolve algumas reflexões sobre a inclusão de uma menina com idade inferior a seis anos, com paralisia cerebral (PC) em uma pré-escola da rede pública de Maceió. Os dados empíricos que sustentam estas reflexões resultaram de pesquisa aprovada por Comitê de Ética em Pesquisa. A partir de videografações das interações entre os sujeitos realizou-se a análise microgenética recortando as significações das suas ações e diálogos. Realizaram-se também realizadas entrevistas com profissionais que atuaram com as crianças, compreendidas a partir de Análise de Conteúdo por temas identificados. Tomou-se como referência as perspectivas da professora regente, da auxiliar de sala que atuava com a criança com PC e da professora da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Percebe-se como há intensa circulação de significados entre as profissionais quando focalizam a prática docente com a criança com PC. O planejamento cotidiano do ensino guiado por diretrizes da secretaria de educação municipal foi percebido como engessado e atingindo a autonomia docente: o caso do brincar como a tarefa primordial guiando a prática docente na pré-escola sofreu rejeição e desconfiança em seus efeitos de promoção da aprendizagem e do desenvolvimento

das crianças. As interações entre as profissionais e a crianças com PC revelaram não apenas a paulatina desmistificação da condição de vulnerabilidade deste sujeito como também do alcance das intervenções pedagógicas a ela dirigidas. Verificou-se que o modo com que se vivencia e compreende a inclusão sinaliza retóricas que ressignificam, esvaziam e/ou mistificam potências e autorias de pensamentos e de ação docentes. Relatos das professoras configuram a imagem de um profissional demandado constantemente a formular as condições materiais e semióticas para que processos de aprendizagem e desenvolvimento promovam os sujeitos a serem incluídos. A precarização do trabalho docente se avizinha e concorre para a sobrecarga destas demandas, impactando também suas identidades como docentes.

**Palavras-chave:** inclusão, deficiência, docência, significação, subjetividade docente.

## INTRODUÇÃO

**A**lguns pesquisadores que se dedicaram à temática da inclusão em classes regulares destacam o necessário diálogo direto com os sujeitos com deficiência, a necessária análise do contexto da sala de aula e do encontro com o professor, que se combina aos outros elementos da vida institucional das escolas, portanto, defendendo a ampliação do alcance analítico para além do contexto da sala de aula; outros estudos destacam-se pela ênfase na compreensão das interações criança-criança para compreender dinâmicas de significações e novas produções de sentido que conformem padrões de desenvolvimento (PADILHA, 2000; YAZLLE, AMORIM, ROSSETTI-FERREIRA, 2004; CAVALCANTE, FERREIRA, 2011; CAVALCANTE, 2011, PLETSCH, 2010; GLAT, PLETSCH, 2011).

Sabemos que, para Vygotsky (1927/2004; 2012b) há, na escola, esta potencialidade para a promoção da mudança que decorre da intervenção pedagógica. Portanto, falamos em algo que se realiza num contexto específico com efeitos que singularizam processos: sujeitos com deficiência tem sua trajetória de desenvolvimento guiada pela compensação, que requisita o mesmo substrato e as mesmas vias de mediação simbólica que configuram as chamadas trajetórias típicas de desenvolvimento (PADILHA, 2000; NUERNBERG, 2008; VYGOTSKY, 1931/2012c).

Nas interações da sala de aula, surgem zonas de produção de sentido (GONZÁLEZREY, 2003) de possibilidades de significação, que lançam os sujeitos em fluxos interacionais – comunicativos – simbólicos, conformando práticas pedagógicas e percursos de aprendizagem e desenvolvimento. Compreendemos interação social como categoria teórica e empírica que se refere a um processo de regulação entre indivíduos da mesma espécie, onde um comportamento é regulado pela presença do parceiro interacional, ocorrendo quando há a compreensão do comportamento do outro. Numa situação interacional, o comportamento de determinado sujeito será situado em sua relação com o outro parceiro. (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

A análise de parte da literatura científica tem permitido afirmar que há uma aproximação cada vez maior do reconhecimento e da abordagem do sujeito enquanto categoria teórico-empírica

(GONZÁLEZ-REY, 2002), que pode possibilitar redescritções e o estabelecimento de referenciais que investigam, tanto a possibilidade do sujeito narrar à experiência de si (BRUNER; WEISSER, 1995; BOSI, 1994; OLIVEIRA; REGO; AQUINO; 2006; FONTE, 2006) quanto produzir efeitos, através das interações, no outro-social com quem compartilha a cultura e os saberes da realidade (GIL, 2009; MOREIRA, 2009; BROWN; DODD; VETERE, 2010; PADILHA, 2000).

As práticas pedagógicas implicam os sujeitos e promovem impactos em suas subjetividades, as práticas pedagógicas participam, oferecem e impõem possibilidades de constituição dos sujeitos. Rossato, Matos e Paula (2018, pág 2) afirmam que:

A constituição da subjetividade do professor tem sido, por vezes, relegada a um segundo plano ou mesmo ignorada no cotidiano escolar e nos processos de formação inicial e continuada. Compreender como a subjetividade se constitui e se expressa nas ações e relações pedagógicas do professor possibilita colocar em evidência elementos que extrapolam o conceito de 'prática pedagógica' – concebida tradicionalmente como conjunto de atividades a serem desempenhadas no exercício da profissão docente.

O posicionamento dos autores ressalta o caráter de conseqüente esvaziamento da complexidade das práticas pedagógicas e, acrescentamos, quando reduzimos o fazer pedagógico a um conjunto de ações prescritivas e discursos que estabelecem olhares que romantizam a natureza complexa das dinâmicas das instituições educacionais pautando práticas, forjando visões e produzindo distorções que soam condizentes com planos e modelos de forjar sujeitos dedicadas a um fazer salvacionista e messiânico. Ignorar o modo com as experiências cotidianas impactam os docentes é destituí-los de sua condição humana que atribui, sofre, cristaliza-se, nega, é conduzido e resiste aos investimentos simbólicos que povoam os processos de interação social experimentados no cotidiano das escolas.

Acrescentam os autores:

O desenvolvimento constitutivo da subjetividade do professor é resultado da complexidade relacional vivenciada em sua trajetória de vida onde passado

e futuro dialogam permanentemente com o presente na tensão dos consensos e contradições entre a subjetividade individual – resultado do seu processo histórico de produção subjetivas – e a subjetividade social – produzida nos diferentes grupos de pertencimento como família, a própria escola, religião, amigos, etc. Os sentidos subjetivos constituem-se de forma dinâmica, por vezes até contraditórias, nas ações e relações que mobilizam a dinâmica simbólico-emocional do indivíduo. Esses sentidos constituem o modo como as experiências configuram-se subjetivamente, a exemplo da própria profissão. A profissão como uma configuração subjetiva, é uma construção dinâmica que, ao mesmo tempo em que contribui para a produção de novos sentidos subjetivos, é movimentada por eles num processo recursivo. Nesse sentido, a profissão como uma configuração subjetiva constitui o que tradicionalmente chamamos de identidade do professor (ROSSATO, MATTOS E PAULA, 2018, pág 6).

A identidade do professor não é um produto estático, modelado quando da graduação ou nas ações de formação continuada, a identidade do professor é processo dinâmico mediado por dimensões simbólicas, institucionais, históricas, culturais e sociais que são produzidas e emergem ao longo do tempo significado e vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas. Ao afirmarem que a “profissão é uma configuração subjetiva”, os autores colocam no centro das suas análises a dimensão do sujeito, sua autonomia e autoria de pensamento e ação frente as práticas políticas-institucionais-culturais que submetem e impõem modelos de pensar de ser afetado e de agir no cotidiano da vida.

Pimenta e Anastasiou (2002, pág. 77) consideram que:

A identidade profissional constrói-se pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano, com base em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

O “modo de situar-se no mundo” é dependente do conjunto que valores que, podemos afirmar, dão sentido por ancorarem

modos de capturar em palavras o conjunto de sensações e afetos mobilizados no cotidiano. As autoras ressaltam o caráter de ator e autoria, portanto, lançam uma perspectiva de promoção da autonomia dos sujeitos frente às demandas que os impactam na operacionalização do trabalho cotidiano.

Não há como negar as contradições do fazer pedagógicos atravessados por múltiplas dimensões que configuram a realidade cotidiana da educação. Os recortes teóricos apresentados serão rearticulados e darão vez a novos autores e autores para tomar os dados empíricos como fontes de ilustração ou caminhos de mediação das subjetividades de docentes frente aos desafios de incluir e sofrer os efeitos de discursos de práticas que a todo instante podem calar vozes ou distorcer ricos saberes em processo de elaboração. A docência vista como ato de responsabilizar-se pelo outro contrasta com a distância entre a realidade cotidiana do fazer pedagógico, a inclusão passa a configurar-se como prática quase exclusivamente percebida como responsabilidade do professor que reage ou resiste a propostas pedagógicas de caráter prescritivo ou pouco claras em seus fundamentos e finalidades.

## METODOLOGIA

Laura, a criança, aqui denominada de sujeito focal é aluna matriculada numa escola de educação infantil da rede pública municipal de Maceió (Alagoas). Este estudo foi realizado num recorte longitudinal, num período de 6 meses. Utilizamos filmadora digital como equipamento para registrar as observações das interações entre sujeitos no contexto da sala de aula, sempre focalizando o sujeito focal e os seus parceiros de idade e adultos com quem interagiu.

O material empírico resultou, entre outras técnicas, da observação videogravada das atividades pedagógicas registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, procedendo recortes por episódios, analisados numa perspectiva microgenética (MEIRA, 1994), buscando inferir as significações que são produzidas nas interações entre parceiros no contexto empírico da sala de aula. A partir dos registros videográficos, foram recortados, descritos e analisados episódios interacionais, baseando-se nas propostas de

Gil (2009), Pedrosa e Carvalho (2005) e Carvalho, Branco, Pedrosa e Gil (2002).

O projeto e pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Pernambuco, registrado sob o número CAAE 41857715.5.0000.5208 e obteve Parecer Final favorável. Todos os sujeitos adultos obtiveram informações fundamentais referentes à pesquisa e autorizaram o seu desenvolvimento. Os responsáveis legais das crianças também autorizaram esta investigação. A presença do pesquisador durante todo o período considerou o respeito como princípio ético no trato com todos os sujeitos.

Adotando uma situação de entrevista semi-estruturada, portanto sem um roteiro de perguntas a ser seguido com rigidez, foi possível construir caminhos alternativos na exploração de temas e experiências relatadas que emergiram nas falas das professoras e familiares de Laura. Yin (2016) lembra que as entrevistas podem se constituir na prática mais frequente de produção de dados em pesquisa qualitativa. As entrevistas constituíram um conjunto de informações que foram submetidas à Análise de Conteúdo (Bardin, 1991), adotando a categorização das informações por temas que emergiram em seus diversos momentos e foram congruentes aos objetivos do estudo.

A seguir o leitor observará um quadro demonstrativo apresentando os sujeitos participantes da pesquisa, suas identificações e em quais situações eles se inserem na investigação.

Nome do sujeito	Momento de participação
Mônica – professora cuidadora	Registros videográficos e entrevistas
Tânia – professora	Registro videográficos e entrevistas
Célia – professora da sala de AEE	Registro videográfico e entrevistas
Laura (4;10)24, Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Paulo (4;3), Lúcio (4;11), Lívia (4;4), Norma (4;2), Maria (4;9), Linda (4;6), Fabiana (4;9), Luna (4;7) e Lucas (4;3).	Registros videográficos

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Adiante o leitor terá acesso a alguns excertos empíricos que contituem rápidos relatos de alguns recortes de episódios de

interação (EP) e trechos das entrevistas realizadas e articulações às referências teóricas que possibilitam a compreensão destes achados. Serão apresentadas algumas sínteses analíticas que pretendem desenvolver considerações sobre: 1) o modo como os outros sociais de Laura a situam em suas significações; 2) as formas de mediação nas interações criança-crianças e adulto-crianças; e 3) considerações como Laura se situa intersubjetivamente com relação aos seus outros sociais. É importante que o leitor leve em consideração que algumas significações se modificaram ao longo do tempo, em certa medida estas alterações ganharão destaque.

Laura, como todo sujeito humano, tem uma história que pode ser contada. Ela era saudável, teria nascido “sadia. Só que devido aos maus tratos da mãe, né? Então, ela de repente (...)” torna-se outra Laura. Aquele bebê se tornou a menina que irá impactar a vida de uma família, que chegará a uma escola e será um desafio às práticas pedagógicas. O ponto de origem da paralisia cerebral será objeto de questionamentos à médica que, ouvindo sua história através de sua família, lança hipóteses que possam explicá-la. Sua trajetória é de alguém que perdeu a saúde (EN). Com Tânia, Laura é a criança que sofreu negligência e foi salva por outra mãe, àquela a quem ela qualifica como “uma santa”. As quedas sofridas que “machucaram muito” se associam ao “banho inadequado”.

A vida que se seguiu só foi revista quando ela “não começou a andar, nem sentava” (EN). Por não ter praticamente nenhum movimento, ela é “praticamente um vegetal”. O primeiro encontro com Laura é marcado como “assustador”. Tratando do seu desenvolvimento, Tânia diz que ela possui um imaginário e o colocou em funcionamento quando leram juntas um livro. Falando do desenvolvimento de Laura, Mônica segue procurando palavras que possam dar conta do modo como ela a compreende. Tenta encontrar “um adjetivo que seja sem...” para complementar a apreciação que faz da criança, mas o que lhe vem a mente ela não pode usar, pois seria muito forte. “E o melhor é não dizer”. Conclui dizendo que ela (Laura) “não ajudava muito”.

Para Mônica, a história de Laura é “tocante” e explica porque ela “é assim”. Uma história tocante produz um modo de lidar com Laura, explicar o que lhe aconteceu parece não ser fundamental, sua declaração de que ela “é assim” parece bastar. Em Mônica, o

que fazer para além do que Laura se apresenta, do que se tornou, surge como eixo de uma prática com uma garota que traz “encantamento” em suas experiências na escola (EN). As significações que se operam quando Mônica tenta exprimir sua visão de Laura demonstram transformações complexas que se relacionam ao modo como ela atua com a criança. As significações demarcam momentos em que sua prática e concepção mudam com relação a Laura.

Em Célia, Laura é um referente pedagógico: o que deve ser feito para lidar com ela, quais parâmetros devem ser adotados constituem um desafio que ela vai lidando “na prática” como professora da AEE. Fred<sup>1</sup>, durante certo tempo, é seu referente na escola quando pensa em Laura e quando fala dela para mim. Laura, para os adultos, é um sujeito que existe enquanto uma perda de um potencial de saúde, seu resgate para a vida é sacralizado, o primeiro contato com ela é impactante, a ponto de ser assustador; sob efeito de um encantamento muda a perspectiva de uma professora na educação de uma criança com paralisia cerebral, desafia o saber pedagógico e faz com que se aprenda na prática aquilo que não se sabe ainda. Laura desafia os outros, ela apresenta-se como um desafio para cada um.

Para as crianças, Laura surge – em uma rápida referência na entrevista com Mônica – como um “bebê, porque ela supõe que os adultos se referiram a ela desta forma diante das crianças. Nos episódios, Laura ganha uma multiplicidade de significações. Observando a atuação de Mônica ao ensinar Laura a segurar o lápis, Vitória e Rita dirigem-se a ela para, respectivamente, colaborar no treino do lápis e reforçar que o monopólio de quem deve ensinar Laura pertence a Mônica quando manda Vitória voltar para a cadeira dela. Laura é àquela que deve ser tranquilizada nas atividades pedagógicas, Rita interage com ela pedindo que ela fique calma (EP 1). Rita atua espelhando Mônica, reforçando que Laura deve se acalmar. Estar calma é condição para aprender. Laura é capaz de morder e o registro fotográfico no celular de Mônica é interpretado por Vitória como sinal desta intenção (EP 3).

---

1 Criança com nanismo que estudara na escola anteriormente.

Neste mesmo episódio, Bárbara é repreendida por Tânia por ter feito barulho e ter provocado susto em Laura: ela também se assusta. Rita assume o papel de quem pode ensinar a Laura e, interagindo com ela, toma a prancheta onde está fixada a folha de papel e leva a mão dela fazendo-a tocá-lo (EP 6). Mônica retira a mão de Laura de cima do papel, como que interrompendo o fluxo interacional. Rita ultrapassa o impedimento de Mônica e apresenta sobre a mesa os desenhos que ela e Laura produziram. Laura é a parceira com quem se atua conjuntamente. Laura fica eufórica e sua alegria é verificada pelas crianças (EP 9).

Na hora da roda, Tânia questiona quem quer ouvir a história. Recebendo um estridente “Eu!” ela chama a atenção das crianças para que falem baixo. Maria afirma que Laura gostou. Laura é também àquela que compartilha da alegria junto com as outras crianças. Ela também é aquela que silencia (EP 11). Numa situação marcada pela tensão, todas as crianças que estão na roda são dirigidas por Tânia e devem abordar Laura seguindo suas prescrições. Laura, buscando observar os objetos que lhes chegam, acompanha o grupo em silêncio. Laura também é capaz de recusar participar de uma atividade (EP13). Numa atividade de pintura, mesmo insistindo que ela possa pintar, Laura não colabora segurando o lápis com Mônica. É Luna quem reconhece a negativa de Laura. As significações que surgem nos episódios são produzidas nas interações criança-criança e adulto-criança.

Nos trechos apontados anteriormente, Laura é um referente das falas, atua em conjunto. A partir de Mônica, quando fez referência de que as crianças consideravam Laura um bebê, assistimos às transformações do modo como as crianças a compreendem. Significações para Laura vão se configurando na medida em que ocorrem as interações. Suas ações são identificadas por seus parceiros interacionais. De um bebê inicialmente referido, ela ascende à categoria de parceira no cotidiano. Ela deve ser tranquilizada durante as atividades pedagógicas, para que possa colaborar. Ela é capaz de morder e, também, se assusta. Ela é a parceira com quem se atua conjuntamente na realização das atividades. Gosta da alegria vivenciada no grupo e manifesta-se em sua euforia, reconhecida publicamente. É capaz de se recusar a participar de

uma atividade, não oferecendo sua colaboração. Laura vai sendo vista com um sujeito ativo.

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.

Tratando do modo como concebe o papel de Mônica (e de outras cuidadoras de crianças com necessidades educacionais especiais), Célia (EN) diz que o corpo dela é extensão do corpo de Laura. Nem Tânia teria esta importância. 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.

Corporalidade (configurada no encontro cotidiano em que se vinculam Laura e Mônica) e gestualidade (enquanto ato/gesto não aleatório, mas situado num campo de significação) são recursos indicados por Célia como aqueles elementos que sustentam a relação dos outros e dos objetos com Laura e dela com os outros e os objetos do seu entorno. Ao falar que Laura está presa no próprio corpo, dependente, portanto, da promoção do ato por outro sujeito, Célia (EN) ignora o que diz do gesto (mão estendida) enquanto convite para passear. O gesto fino, quase imperceptível ainda não atinge o status de gesto ou movimento pleno promovido por Mônica.

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. Quando trata do seu modo de compreender as necessidades de Laura, em como lidar com ela, Tânia (EN) faz referência à necessidade de sempre deslocá-la pela sala durante as atividades, não a deixando muito tempo parada. Mas quando isso acontece, “ela fica fazendo uns espasmos e batendo a cabeça na parede... na parede que ela acha o máximo. A gente briga, mas ela dá gargalhada” e acrescenta que acha que ela faz isso pelo som. Este comportamento de Laura leva as professoras a brigarem com ela, que reage gargalhando. Dois aspectos são importantes: ela fica muito tempo parada e sem se movimentar; e, quando brigam com ela, ela reage com gargalhadas.

A observação de Tânia com relação aos espasmos e às pancadas que Laura dá com sua cabeça na almofada são importantes elementos que significam sua disposição ou indisposição em que é colocada na sala de aula. Tomasello (2003, p. 86) nos diz que

as crianças dirigem: ativamente a atenção e o comportamento dos adultos para entidades exteriores usando gestos dêicticos como apontar para um objeto ou segurá-lo a alguém. Esses comportamentos comunicativos representam a tentativa das crianças de fazer com que os adultos sintonizem com a sua atenção para alguma entidade exterior.

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 co-específicos. Tomasello 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 por Célia 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 (EN), 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. 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 embarçar 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.

Fazendo referência ao desenvolvimento de Laura, Tânia considera (EN) que ao utilizar uma luva que unia sua mão à mão de Laura para juntas viravam a página de um livro, gargalhando, essa ação conjunta provocava o imaginário da criança incitando-a a pensar que ela passava as páginas. A luva enquanto objeto físico de mediação é introduzido entre Tânia e Laura para a execução de um movimento conjunto. O corpo de Laura revela-se incapaz do movimento pleno para passar a folha do livro; a luva estabelece uma zona de contato corporal entre dois sujeitos. Tânia, guiando o movimento, realiza a tarefa de “ler o livro com Laura”. Célia duvida da capacidade de Laura aprender.

Entretanto, Célia, (EN) relembra um momento durante uma consulta em que abordou Laura dizendo que ela deveria comportar-se e colaborar com as intervenções da profissional de saúde, complementando que isso era feio e iria dizer a Mônica e aos colegas dela; Laura reage ficando quieta em silêncio. Além desse episódio relatado, Célia comenta que Laura parecia procurar Mônica pela sala. As palavras de Mônica alteram o comportamento de Laura. Tratando de momentos em que acredita que Laura pode compreendê-la, mesmo achando que ela não compreende tudo, Mônica (EN) 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 Vigotski, 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. Em algumas circunstâncias Laura utiliza o corpo em movimentos que demonstram ser capaz de equilibrar-se, quando numa leitura superficial diríamos que estaria prestes a cair.

No EP 3, a aproximação e distanciamento de Vitória até Laura fazem com que esta projete seu corpo para frente ficando próxima a Vitória. Entre as duas crianças estabelece-se um contato não verbal. A não variabilidade de comportamento de Mônica restringe sua percepção das potencialidades de Laura em comunicar-se.

Amorim (2012, p 52), tratando dos processos de significação no primeiro ano de vida, pontua que a significação é “coconstruída nas relações em contextos situados, com a participação de ambos os parceiros em sua mútua responsividade”. Laura não é vista por Mônica, mas Vitória acompanha sua parceira. Uma significação é produzida onde um dos parceiros não compartilha da perspectiva que se interpõe entre as duas crianças. O arranjo corporal entre Mônica e Laura, arranjo imposto pelo adulto, difere do enlace entre Laura e Vitória; o parceiro adulto ignora uma significação que se produz entre as duas crianças. No EP 5, mais uma vez em sucessivas tentativas de buscar o melhor ajuste para Laura realizar a atividade de pintura, 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.

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. Há conflitos que envolvem os interesses de Laura e Mônica. Esta persiste buscando a realização de tarefas; a primeira reagindo com recusa ou impossibilidade. Em muitos momentos analisados, é possível se verificar que na tentativa de seguir afirmando sua vontade, Laura vocaliza com irritação e recusa. Nem sempre se segue um turno de conversação. Mônica pode não acompanhar as necessidades e intenções de Laura, pois seu posicionamento, com frequência, não facilita sua leitura das intencionalidades da criança. Acrescentemos que também parece ser muito difícil para Mônica compreender Laura, quando a execução das atividades pedagógicas, seus objetivos, sobrepõem-se às motivações de Laura.

Vemos que, no EP 6, buscando contato visual, Laura arqueia seu corpo contra o corpo de Mônica. Esta utiliza o lápis, flexionando o braço de Laura com ele. Estando a criança em seu colo, ao dirigir-se à mesa projetando seu corpo, Mônica e Laura seguem em direção à prancheta e ao lápis. Laura arqueia seu corpo contra o de

Mônica e esta, percebendo a pressão que ocorre, interpreta a ação de Laura como recusa em segurar o lápis. Este episódio é importante por apresentar mudanças de perspectiva de Mônica com relação a Laura: num primeiro instante, o uso do objeto ofusca a visão de Mônica e, em um segundo momento, com a clara resistência da criança, Mônica é capaz de compreender sua recusa em segurar o lápis. O uso de um objeto para interagir com Laura pode ter sido incorporado ao repertório das crianças.

No EP 14 tem-se um exemplo: a saída de Mônica possibilita as crianças o acesso a Laura em um momento de brincadeira livre; brincam esfregando o brinquedo no rosto dela e movimentando-o no ar para que ela o acompanhe. Com o retorno da professora à sala, assistimos um novo arranjo interacional: Mônica instrui Linda com nova estratégia para atuar com Laura. Frequentemente Mônica aparece como prescritiva e com rigidez mantém-se perseguindo seus objetivos pedagógicos ignorando sinais produzidos por Laura que demonstrariam outras disposições motivacionais na execução das atividades.

No episódio mencionado, entretanto, ela atua com Linda potencializando a interação e contribuindo para que esta se mantenha segundo as limitações e capacidades de Laura. 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, 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.

Mônica sabe, porque nos diz, que Laura tem interesse maior na tarefa que realiza quando percebe que está inserida em uma atividade compartilhada coletivamente com outras crianças, do mesmo modo se algo acontecer ou alguém levantar-se da cadeira ela o acompanhará desviando sua atenção da tarefa. Mônica sabe e este é um dado relevante. Podemos nos perguntar, então, por que Mônica não flexibiliza sua ação? É possível que, tendo mudado sua perspectiva sobre inclusão em tão pouco tempo, como ela nos disse em entrevista, provavelmente em decorrência de ter capturado os progressos de Laura, sua ação focalizando sempre seus objetivos pedagógicos mantenha-se fortalecida! Mesmo quando questionada por outros parceiros interacionais (crianças) ou percebendo a resistência de Laura em seguir suas intenções, ela não parece desistir de sua tarefa pedagógica de educar Laura.

Passemos as entrevistas realizadas com as professoras Mônica, Tânia e Célia. Talvez a mudança de perspectiva com a adoção do brincar como estratégia na pedagogia com as crianças

tenha sido um dos elementos temáticos que se revelou fortemente mobilizador dos afetos e das tensões entre as professoras e a SEMED. Embora estejamos falando em tensão entre as professoras e a SEMED, parece-nos que a secretaria ignora as interpretações e avaliações que fazem as professoras da natureza da proposta, dos seus fundamentos e de sua efetividade. O brincar recebe severas críticas das professoras. Mônica não acredita que brincar possa ser também educar, fica claro que ela enxerga que as crianças estão vivenciando ou deveriam vivenciar um processo de escolarização estruturado em que o lúdico não seria o eixo fundamental. Tânia salienta que a mudança de perspectiva abortou um método que aplicava (como os “ditados avaliativos”), numa evidente concordância com a opinião de Mônica.

Célia apresenta sua visão tensionada pela leitura que fez de teóricos que defendiam o brincar na educação infantil e sua visão que antecipa as dificuldades que as crianças terão na nova escola quando atingirem seis anos. Todas as professoras defendem que a mudança de perspectiva não se constituiu num processo de continuidade entre os diversos níveis de ensino e que as crianças sofrerão com a passagem de uma experiência pedagógica para outra completamente diferente. Mônica pondera que o projeto deveria ser mais bem discutido, inclusive avaliada sua possibilidade de aplicação considerando a diversidade de escolas que constituem a rede pública de Maceió, ao mesmo tempo em que reconhece que as estratégias lúdicas se apresentem como adequadas para trabalhar com Laura. Curiosamente, todas as crianças estão vivenciando práticas em que o lúdico rigidamente estruturado (raramente como brincadeira livre) está presente e, também, associado a algum conteúdo derivado do projeto pedagógico que executavam as professoras nos diversos momentos do ano letivo.

É importante considerar que as professoras expõem suas críticas que são reações a um ataque, pensemos assim, as suas identidades como professoras, enquanto profissionais que ensinam e ensinar não é brincar. Não sendo possível desenvolver nas crianças as competências exigidas para grafar, por exemplo, estarão situadas desigualmente com relação àquelas crianças com estas habilidades desenvolvidas em outras escolas. A passagem das crianças para a nova escola também irá expor o trabalho realizado

pelas professoras, diante dos seus pares estarão situadas fragilmente em suas significações como profissionais.

Carvalho, Pedrosa e Rossetti-Ferreira (2012, p. 181) antes de iniciar suas reflexões sobre o brincar num sugestivo capítulo intitulado: “Brincar, aprender, ensinar”, apresentam ao leitor um diálogo presenciado entre duas crianças (Roberta e Paula) brincando, quando uma delas comenta que o brinquedo da outra era “legal”. Paula questiona Roberta se a mãe dela não deixava brincar com aqueles brinquedos, no que ela responde que a mãe dela era psicóloga e que só comprava brinquedos educativos para ela.

A classificação que o brincar pode ou não ser educativo converge para a fala de Mônica quando ela diz que é preciso desenvolver a responsabilidade para enfrentar o que a sociedade exige das crianças e o que elas vão vivenciar na continuidade do seu processo de escolarização. Fica sempre destacado o quanto as professoras não puderam discutir a nova perspectiva. Seria necessário, como apontam as autoras citadas anteriormente, que contidas na brincadeira estariam associadas situações de trocas sociais estruturando processos de aprendizagem em que a participação do outro cria possibilidades de ressignificação de experiências coletivas, momentos em que valores sofrem subjetivação pelas crianças, por exemplo. Confrontam-se pontos de vista sobre objetos, regras de brincadeira e uma cognição social se estruturam nestas oportunidades.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observamos que foi através das estratégias de ensino organizadas pelas professoras e a partir dos relatos de sua família que uma nova direção para o desenvolvimento de Laura se colocou. Vigotski (1931/j2012g, p. 312-313) fala das possibilidades de criação de vias colaterais, alternativas para o desenvolvimento da criança com deficiência. O autor defende que o desenvolvimento cultural é capaz de propiciar a compensação das insuficiências associadas à deficiência que atingem o sujeito.

Diante das dificuldades de Laura, todos os sujeitos atuam para oferecer possibilidades para que ela participe das atividades coletivas. Nas situações ou nos momentos em que se encontram Laura e seus parceiros anunciam-se a emergência de zonas de

desenvolvimento proximal, onde saberes sobre o como fazer e como atuar com signos e instrumentos são partilhados pelos parceiros. As singularidades do processo de desenvolvimento de Laura vão se configurando através das ações e falas dos seus parceiros. O que eles ofereciam a Laura é o aparato cultural que dispõe a humanidade: um campo de significação repleto de possibilidades de subjetivação. Instrumentos e signos foram apresentados a Laura para que ela os manejassem conjuntamente aos seus parceiros; é importante reconhecer que em diversos momentos quando Laura tenta dar outros sentidos às atividades realizadas ou voltar sua atenção para outros objetos ou eventos do entorno ela nem sempre foi considerada. Crianças pareciam mais propensas a respeitar sua aparente intencionalidade, os adultos eram movidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental.

Acreditamos que as possibilidades do sucesso ou do fracasso do processo de inclusão requisitam o constante esforço reflexivo para pensar práticas pedagógicas. Neste sentido, defendemos que os processos de formação de professores possam incorporar o recurso da videografia para o estudo e compreensão das habilidades que sujeitos (adultos e crianças) acionam quando vivenciando situações grupais pedagogicamente orientadas ou de interações livres.

Apontamos para a necessidade de desenvolver pesquisas futuras enfocando concepções de professores sobre a utilização de recursos didáticos com crianças com necessidades especiais na pré-escola e suas percepções sobre planos de ação e propostas de intervenção para grupos específicos de sujeitos.

## REFERÊNCIAS

ADES, C. O morcego, outros bichos e a questão da consciência animal. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 8, n. 2, 1997. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/107591>. Acesso em: 02 ago. 2022.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Jk8YHM3BDn74FfLwFH8JcYS/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago 2022.

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

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

BRUNER, J.; WEISSER, S. A. A invenção do ser: autobiografia e suas formas. In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. **Cultura escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995.

CAVALCANTE, T. C. F. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com Síndrome de Down. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.17, 2011, p. 427-440. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/g6N959NmmpxyhKb8f9n8jSL/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 08 ago. 2022.

CAVALCANTE, T. C. F.; FERREIRA, S. P. A. Impedimentos cognitivos e acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro, v. 16, 2011, p. 43-56. Disponível em: <https://www.cienciasecognicao.org/revista/index.php/cec/article/view/742>. Acesso em: 09 ago. 2022.

CARVALHO, A. M. A.; IMPÉRIO-HAMBURGER, A.; PEDROSA, M. I. Interação, regulação e correlação no contexto do desenvolvimento humano: discussão conceitual e exemplos empíricos. **Publicações Ifusp**, São Paulo, v. 1196, 1996, p. 1-34.

CARVALHO, A. M. A.; BRANCO, A. U. A.; PEDROSA, M. I. P.; GIL, M. S. C. DE A. Dinâmica interacional de crianças em grupo: um ensaio de categorização. **Psicologia em Estudo**, São Paulo, v. 7, n. 2, 2002, p. 91-99. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/wkLvPpFQHLky7L-JK5W6HPZm/?lang=pt>. Acesso em: 09 ago. 2022.

FONTE, C. A. A narrativa no contexto da ciência psicológica sob o aspecto do processo de construção de significados. **Psicologia: teoria e prática**,

São Paulo, v. 8, n. 2, 2006, p. 123- Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-36872006000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872006000200009). Acesso em: 09 set. 2022.

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

GIL, I. L. de C. Processos comunicativos de uma criança com paralisia cerebral no contexto escolar. Tese (**Doutorado Processo de Desenvolvimento Humano**). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

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

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. **Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

HILL, C. S. **Consciência**. São Paulo: Edusp, 2011.

MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. **Temas em psicologia**, Ribeirão Preto, v. 2, n. 3, 1994. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000300007#:~:text=A%20videografia%20\(estudo%20da%20atividade,dos%20mec anismos%20psicol%C3%B3gicos%20subjacentes%20%C3%A0](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007#:~:text=A%20videografia%20(estudo%20da%20atividade,dos%20mec anismos%20psicol%C3%B3gicos%20subjacentes%20%C3%A0). Acesso em: 03 ago. 2022.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em estudo, Maringá**, v. 13, n. 2, 2008, p. 307-316. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/dypr-gK9ZnZzrpLvtjntbCCS/?format=pdf>. Acesso em: 05 ago. 2022.

PADILHA, A. M. L. Bianca, o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental. Tese (**Doutorado em Educação**), UNICAMP, 2000.

PIMENTA, S. G., & ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência do Ensino Superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/Fgsy7fpsZtvqfmQvb5VjrgF/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 06 ago. 2022.

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

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

YAZLLE, C. H. D.; AMORIM, K. S.; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. A rede de significações na investigação do processo de inclusão de crianças portadoras de paralisia cerebral em pré-escolas. In: ROSSETTI-FERREIRA, M. C.; AMORIM, K. S.; SILVA, A. P. S.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Rede de significações e o desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

YIN, R. **Pesquisa qualitativa: do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.

VYGOTSKI, L. S. Acerca de los procesos compensatórios em el desarrollo del niño mentalmente retrasado. In: VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas V: fundamentos de defectología**. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012c.

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

VYGOTSKI, L. S. Educación de las formas superiores de conducta. In: **Obras escogidas III: problemas del desarrollo de la psique**. Madrid/Espanã: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012g.