

DOI: 10.46943/IX.CONEDU.2023.GT09.014

UMA ANÁLISE VIGOTSKIANA DAS INTERAÇÕES ENTRE UMA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL, PARES DE IDADE E PROFESSORAS EM UMA PRÉ-ESCOLA

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.

RESUMO

Elege-se uma criança com paralisia cerebral para investigar o processo de inclusão a partir de uma perspectiva vigotskiana, percorrendo elementos de significação das interações travadas no cotidiano de uma sala de aula regular. O material empírico apresentado resultou de um estudo de caso longitudinal desenvolvido em seis meses através da observação videogravada das atividades pedagógicas em sala de aula registrando as interações de dezesseis crianças e professoras, selecionando episódios de interação, analisados numa perspectiva microgenética. A análise foi complementada por anotações em diário de campo e entrevistas semi-estruturadas com a professora da sala de atendimento educacional especializado e dois membros da família da criança. Algumas das análises nos permitem afirmar que as singularidades do processo de desenvolvimento da criança vão se configurando especialmente através das ações (gestos e compartilhamentos de objetos materiais) e falas dos seus parceiros de idade. Instrumentos e signos foram apresentados à criança para que ela os manuseasse conjuntamente com os seus parceiros; é importante reconhecer que, em diversos momentos, quando ela 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 intencionalidade e os adultos foram movidos por seus objetivos perseguidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental. Estratégias de comunicação foram produzidas pela criança para manter-se no fluxo interacional cotidiano. A relação de extensão corporal entre

a criança e a professora que atuava como sua cuidadora desnudou, na realidade da experiência investigada, o quanto estes sujeitos compartilhavam de objetos comuns plenos de significação e podiam, paradoxalmente: distanciar-se quando o adulto como maior potencial de manejo das interações ignorava as motivações e disposições da criança, frente aos desafios e possibilidades de ação no cotidiano da sala de aula em seus momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Vigotski, Significação, Pré-escola, Paralisia cerebral.

INTRODUÇÃO

A diante será apresentada uma série de considerações que objetivam discutir a temática sobre a qual se ocupa a presente investigação: a inclusão de uma criança com paralisia cerebral numa pré-escola e os processos de significação que a configuram¹.

Nos contextos coletivos, nos espaços de encontro e interação, os fenômenos da aprendizagem e do desenvolvimento no cotidiano da escola revelam modos de fazer e de agir, dizendo dos sujeitos implicados e dos projetos que intentam realizar ou são compelidos, muitas vezes, por determinações legais e institucionais, a executá-los.

A escola como um contexto de desenvolvimento humano (DESSEN; POLÔNIA, 2007, p. 25) apresenta-se enquanto espaço da vida social repleto de significações. Palco para a formulação, o exercício e a reorientação de papéis, opera com diferentes recursos ou estratégias metodológicas que são empregadas a partir de análises da prontidão e do desempenho de sujeitos e grupos. O desenvolvimento humano é este fenômeno caracterizado, paradoxalmente, pela determinação e indeterminação, manifestando-se em eventos e fatos da vida cotidiana, nos discursos e nas práticas sociais, nas transformações históricas ao longo do tempo.

Para Valsiner (1987) e González-Rey (2003), neste universo cultural em que se situam todos os homens, onde emergem sistemas de relação entre cultura contextual e sujeitos, reconhecemos variados conjuntos de elementos que guiam ou orientam o desenvolvimento e encontramos, também, a impossibilidade de estabelecermos o fim último do curso dos eventos que configuram as diferentes dimensões do real.

Tanto Valsiner (1987) quanto González-Rey (2003) têm como referência o pensamento de Vigotski como parte da base ou substrato para suas elaborações teórico-metodológicas.

Neste sentido, recuperamos este autor nos *Fundamentos de defectología* (1924/2012a) para concebermos a deficiência como evento que se inscreve no corpo, mas que contém significação simbólica produzindo efeitos de sentido que a situam no campo da cultura. A escola apresenta-se como elemento que promove a

1 Parte das elaborações deste texto resultaram dos estudos que fundamentaram a pesquisa de tese de doutorado em Psicologia do autor.

cultura, a reproduz e surge como lugar legitimado para sua recriação pelas diferentes gerações.

Considerando esta diversidade de recortes investigativos, opto por destacar um problema conceitual fundamental, que relaciona e revela uma abordagem por vezes dicotômica da inclusão. Discutiremos algumas contribuições de pesquisadores que acentuam aspectos relacionados às contradições presentes na abordagem do tema.

Rech (2013, p. 38) sinaliza que o aluno incluído recebe “novos rótulos” institucionalizantes, que o conduzem ao desempenho de funções caracteristicamente vinculadas a uma perspectiva liberal de sociedade. Nesta análise, a autora propõe que o discurso da inclusão reflete e legitima uma suposta autonomia do sujeito frente às determinações sociais; incluir seria romper com esta segregação e, uma sociedade e uma escola inclusivas são capazes de promover este movimento. Afirma-se a existência de um atributo de potencialidade que faz do sujeito alguém capaz de produzir dentro de suas potencialidades. O sujeito que deriva desta sua análise é aquele que subjetiva a realidade e suas demandas para aproximar-se de um modelo de normalidade. Governos e sociedades que incluem utilizam-se de estatísticas para comprovar progressos sociais e transformações que homogeneizem sujeitos, para ocupar seus lugares na produção e reprodução de modelos/normativas de subjetivação e produção de riquezas. A crítica de Rech (2013) aponta fortemente para estratégias de normalização que diluem as diferenças subjetivas no caldo comum da inclusão.

Veiga-Neto (2011, p. 2011) nos conduz a pensar que as dificuldades enfrentadas pelos professores com a escolarização destes estudantes decorrem da própria organização pedagógica dos estudantes em classes, séries e categorias que materializam a norma como princípio que modeliza sujeitos. Desta modelização, operacionalizam-se categorias subjetivas de normal e anormal. Nesta análise, o estudante é definido, justamente, por suas capacidades e habilidades em correspondências aos enquadres pedagógicos institucionalmente pré-estabelecidos.

Lopes (2006) provoca os educadores, de forma irônica, ao afirmar que a inclusão sofre ataques justamente dos alunos que teimam em não ser incluídos. Aqueles que ficam à margem da inclusão não são envolvidos pelas estratégias pedagógicas que deveria beneficiá-los e conduzi-los ao sucesso escolar. Com esta autora, a autonomia do sujeito parece retornar pelo negativo do sucesso certo como um destino, quase inevitável, se o sujeito não se enquadra nas estratégias inclusivas:

ou a inclusão possui as técnicas e metodologias necessárias para abordá-lo ou ele, de algum modo, recusa-se à participação. Poderíamos questionar: há alguma margem de manobra no campo da autonomia que o sujeito possa utilizar para recusar os convites e as oportunidades de participação social nesta sociedade e escola inclusivas?

No sentido de dar continuidade às abordagens da inclusão como questão epistemológica complexa, tomo como referência a expressão utilizada por Sawaia (1999, p. 8 e 9) de “dialética da exclusão/inclusão”. Esta autora afirma as contradições existentes que envolvem tanto o que podemos conceber como exclusão quanto, inclusão. Propor uma leitura dialética destes fenômenos demonstrando a dinâmica de sua processualidade cotidiana oferece-nos a possibilidade de uma investigação e análise do universo empírico inerente ao fenômeno, sem estabelecer modelos explicativos que interpretem a exclusão como simples face negativa da inclusão ou experiências e narrativas de inclusão purificadas das contradições do real.

Afirmar a inclusão sem reconhecer suas contradições internas é tratar com benevolência e paternalismo os estudantes e profissionais nela envolvidos. Afirmar que a inclusão não se efetiva, pois implicaria em mudanças globais radicais na educação e gestão das políticas pedagógicas, é ignorar processos que sinalizam avanços no ensino e aprendizagem de professores com estudantes e suas deficiências.

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).

Para Vygotsky (1994), aprendizagem e desenvolvimento implicam-se na constituição do sujeito. As características marcadamente humanas, as chamadas funções psicológicas superiores, requisitam que os sujeitos estejam imersos nas práticas culturais, em constante envolvimento e uso dos instrumentos e recursos que produzem e sustentam mediações (TOMASELLO, 2003). Com a **compensação**, todos os sujeitos recriam a cultura humana dentro das possibilidades contextuais através das interações no cotidiano.

Pino (2005) nos diz que a emergência do que chamamos sujeito com singularidade humana “deve ser procurada no campo social, campo das relações sociais em que sistemas sógnicos inventados pelos homens nos revelam a verdadeira significação que as coisas têm para eles e que, portanto, terão para as crianças” (PINO, 2005, p. 159). Este autor nos fala da necessidade de recuperarmos esta dimensão da vida em interação comunicacional que é possibilitada pela mediação simbólica, que produz a passagem biologia-cultura, que promove a construção de novos saberes, sustentando complexos, processos de significação e produção de sentido sobre as experiências humanas, constituindo sujeitos num cotidiano compartilhado.

Nas interações da sala de aula, surgem zonas de produção de sentido (GONZÁLEZ-REY, 2003) de possibilidades de significação, que lançam os sujeitos em *fluxos interacionais – comunicativos – simbólicos*, conformando práticas pedagógicas e percursos de aprendizagem e desenvolvimento². Esta imagem, que decorre de um cenário que se reproduz diariamente em muitas escolas regulares pelo Brasil torna-se, agora, objetos de interesse e a partir dela, algumas reflexões serão empreendidas.

Pino (2005, p. 149) esclarece que os processos de significação implicam modos de produção da vida social, *“traduzem a dinâmica da semiose humana, expressão da capacidade criadora do homem”*. Nestas dinâmicas operadas na significação da vida, no esteio das interações, significados manejados pelos sujeitos podem dar lugar a produções singulares, o que nos permite falar em novas produções de sentido socialmente partilhadas.

Vygotski distingue significado de sentido: significado corresponde *“a uma das zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme exata”* (Vygotsky, 2009a, p. 465), relacionado, por exemplo, ao que está nos dicionários. O sentido resulta do que acontece na consciência do sujeito através da palavra; é originado da dinâmica psíquica na consciência do sujeito. O sentido decorre da tensão entre as experiências pessoais do

2 Evidentemente, a esta altura o texto, o(a) leitor(a) pode visualizar a necessidade de abordagem do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), elaborado por Vygotsky. No entanto, dada à impossibilidade de fazê-lo pelo curto espaço para outras necessárias considerações teóricas fica estabelecido que as constantes referências às interações criança-criança e criança-professora supõem a afirmação da possibilidade de sujeitos com deficiência aprenderem, porque todos os sujeitos implicados podem compartilhar um mesmo contexto cultural-simbólico, no qual os sujeitos interagem demonstrando a aquisição de conhecimento e a possibilidade de atuar com auxílio e sozinhos na resolução de problemas e desafios apresentados nas situações de aprendizagem.

sujeito e as significações presentes no mundo social. Estabelece-se, portanto, um foco nos eventos interacionais.

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. Ocorre regulação recíproca quando se reconhece ajustamento mútuo (entre os parceiros) no campo interacional com evidente potencial regulador, baseando-se na criação de significados que são compartilhados. Significados que persistem no campo interacional, constituem o que as autoras chamam de correlação (CARVALHO; IMPÉRIO-HAMBURGER; PEDROSA, 1999).

Ao buscarmos observar este fenômeno que ocorre entre parceiros, com potencial de regulação das relações que se estabelecem das trocas comunicativas, de uma gênese do símbolo que se dirige às consciências dos sujeitos, intencionamos acompanhar a produção de significação que se opera entre díades. Eleita como categoria teórica, que se transmuta em categoria empírica, requisita a observação das trocas entre díades, aqui unidade de análise delimitada para observar quando e de que modo os processos complexos de significação fazem emergir um sujeito semiótico nos fluxos interacionais na sala de aula.

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 redescrições 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).

Certamente, constituindo-se na interação com o outro, envolvido numa trama simbólica que se configura na produção, emergência e ressignificações das relações do cotidiano, podemos observar no comportamento, nas trocas comunicativas, nas múltiplas interações estabelecidas, a constituição de um sujeito.

Nosso interesse recaiu na investigação do processo de inclusão de uma criança com deficiência numa escola regular da rede pública municipal de Maceió

(Alagoas)³. Focalizamos as seguintes questões: Quais significações seriam produzidas nas interações das crianças no contexto das atividades pedagógicas? Qual lugar era ocupado pela professora nestas interações? Qual a participação do outro no processo de constituição do sujeito nas redes de significação? Como as crianças compreenderiam e manejariam estas significações? Qual o papel da professora na mediação das trocas dos parceiros interacionais conformando práticas sociais na sala de aula? Essas são questões específicas que estão incluídas na formulação de duas questões mais globais a serem apresentadas quase ao final dessa introdução.

Nos relatos das professoras da escola de Laura, reconhecemos as mesmas preocupações e indagações que conhecemos em contatos com outros professores: quais as possibilidades de atuar com uma criança vista como deficiente, considerando que vivia com paralisia cerebral, incluindo-a no contexto de uma escola regular? As características de não falar e não andar eram apontadas como elementos que criavam dificuldades para pensar práticas pedagógicas que fossem eficientes e a incluíssem. Havia uma dúvida, no primeiro contato, se Laura era capaz de entender o que se falava com ela, de compreender o que acontecia ao seu redor.

Apoiando-nos nas reflexões teóricas aqui anunciadas, acreditamos que, aquilo que reconhecemos ou assistimos como um processo de inclusão de uma criança com paralisia em uma pré-escola configura-se num processo dinâmico, permeado por contradições e possibilidades, um jogo de interposições de ações e significações de ações, constituindo o sujeito como referente das práticas pedagógicas. Nos universos de significação dinâmicos no cotidiano, a criança ora é referida como tendo uma interioridade, uma subjetividade potencialmente capacitadora que lhe possibilita compreender as experiências, ora não sendo capaz de ultrapassar os limites de uma inteligência prática.

METODOLOGIA

Após a autorização de Comitê de Ética em Pesquisa, com a obtenção das autorizações dos responsáveis legais das crianças, bem como das profissionais que atuavam com ela, investigou-se sua constituição enquanto sujeito na sala de aula,

3 A criança, denominada de sujeito focal, que chamamos com o nome fictício de Laura, vive desde 1 ano e 4 meses com uma família substituta que lhe cuidava tendo obtido judicialmente sua tutela, à época da realização da pesquisa que fundamentou esta comunicação.

com atenção para as significações produzidas nas interações criança-criança e adulto-criança.

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 substanciaram as análises oferecendo caracterização adicional do contexto da escola.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A seguir serão apresentados os dados empíricos (episódios de interação e entrevistas), momento em que o leitor terá acesso tanto aos dados estruturados quanto as suas análises.

Após as análises microgenética dos episódios de interação e de conteúdo (temática), serão desenvolvidas algumas considerações que pretendem elaborar sínteses destes dois blocos empíricos alçando significações dinâmicas que sofreram transformações ao longo do tempo.

O leitor observará que os episódios adiante estabelecem Laura como sujeito focal e, em torno e a partir dela, as análises seguem os fluxos interacionais. Momentos são delimitados e se busca circunscrever os arranjos entre os sujeitos que configuram campos de significação comum. Cada episódio recebe um título que busca dar visibilidade aos conteúdos que emergem. Em cada um deles, segue-se após sua descrição alguns comentários analíticos com o objetivo de configurar os arranjos interacionais em suas significações, relacionando-os também à literatura científica.

Episódio 1: Um conflito sobre quem deve ensinar Laura a pegar no lápis.

Duração: 2min07s

Participantes⁴: Adultos – Mônica, Tânia. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6).

4 As idades das criança estão informadas entre parênteses (ano; meses).

Na mesa encontram-se Laura, a sua esquerda Mônica (auxiliar de sala que cuida de Laura), Rita e Bárbara. Laura está de cabeça baixa, mas com o olhar direcionado para a mesa onde, a sua frente, encontra-se uma folha de papel. Tânia chama Bárbara para “fazer” seu nome na ficha que está sendo produzida por todas as crianças. Neste instante, após um breve diálogo (inaudível) com Rita, Mônica volta-se para Laura e com a fralda para enxugar a sua boca, diz: “Levanta a cabeça, Laura!” Laura reage bruscamente à atitude de Mônica (erguendo sua cabeça e, agitando-se, lança sua cabeça para trás) e Mônica diz: “Devagar!” A partir deste momento, Laura ergue a cabeça e Mônica “conserta” a posição de sua cabeça segurando-a com a mão direita, e com a esquerda, apoiando o seu queixo, parecendo alinhar a cabeça dela a um eixo imaginário. Laura relaxa a cabeça, sem deixá-la cair como anteriormente foi possível observar. Mônica apresenta um lápis a Laura; esta não olha para ele, mas aparentemente observa o celular de Mônica que está sobre a mesa. Mônica segura a mão direita de Laura, começa a abri-la enquanto fala com Rita (o diálogo entre elas é inaudível). Mônica continua segurando a mão de Laura. Ela abre a boca várias vezes, é possível ver sua língua mexendo na boca, mostra os dentes e sorri. Solta a mão de Mônica, mas esta reinicia sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis. Laura abaixa sua cabeça, Mônica solta o lápis e corrige a postura de Laura. Ao reiniciar mais uma tentativa de abrir a mão direita de Laura para que esta segure o lápis, assistimos à repetição do comportamento de Laura que foi observado anteriormente: abre a boca, mexe a língua, parece querer vocalizar e ouvimos um “Aaah aagh”, sorri ao final; enquanto isso, percebe-se que Mônica já conseguira abrir sua mão estirando todos os seus dedos. Laura direciona seu olhar para sua própria mão. Seu olhar percorre em linha reta a extensão da mesa e retorna a um espaço vazio entre a sua mão e onde se encontra o celular de Mônica; esta pega o lápis, coloca-o na mão da Laura e esta desloca o olhar, lateralmente, à sua direita. Mônica diz: “Olha pra mim!” Laura volta seu olhar para sua mão envolvida pela mão de Mônica. Então, Mônica consegue manter o lápis na mão de Laura e aos 1min40s, Laura volta-se para sua direita. Vemos Vitória retornando à mesa e levando sua mão ao lápis. Laura sorri para ela. Mônica não olha para o rosto de Laura, nem para Vitória que se aproxima. Vitória segura o lápis e Laura fecha os olhos. Após 1min40s, Mônica parece perceber o que acontece e diz olhando para Vitória: “Não!” Vitória sorri, Laura também sorri, Mônica olha séria para Vitória que permanece sorrindo para ela. Rita diz: “Vá pro seu canto!” Vitória, sorrindo, reproduzindo o que fala Rita, diz: “Vá pro seu canto, óia!” As três baixam o olhar, voltam-se para a ação

de Mônica: manter o lápis na mão de Laura. Mônica leva sua mão direita ao cabelo e mantém-se segurando com sua mão esquerda a mão direita de Laura. Vitória e Laura deixam de sorrir e Mônica volta a segurar o lápis, reposicionando-o na mão direita de Laura. Aos 1min50s, Laura volta a abrir a boca, lançando seu corpo para trás, erguendo sua cabeça, abrindo a boca, mostrando os dentes, desta vez fazendo um movimento com a boca que simula uma mordida “no ar”. Ao observar como age Laura, Mônica diz: “Calma, calma!” Vitória beija o braço de Laura. Mônica diz: “Dá a mão”, Rita completa: “Calma, Laura!”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Mônica estabelece como objetivo evidente ensinar Laura segurar o lápis. Toda sua atenção volta-se, pragmaticamente, a este objetivo: abrir a mão direita de Laura, posicionar o lápis na palma de sua mão e fazer com que seus dedos envolvam o lápis. A ação de Mônica é observada, com interrupções, por Bárbara (que é chamada por Tânia para fora da mesa), sendo observada por Rita e por Laura. Bárbara surge na cena como alguém que se insere em um contexto caracterizado pela execução de uma tarefa que, em um primeiro momento, deveria mobilizar apenas Laura e Mônica. As atitudes de Bárbara (segurar o lápis e aproximar-se ostensivamente de Laura) mobilizam Mônica e Laura. Um fluxo de ações conduzidas por Mônica em torno da utilização de um objeto (o lápis) sofre interferência e novas configurações se estabelecem (Bárbara também quer segurar o lápis com Laura; Mônica reprova a coparticipação de Bárbara; Rita recusa a presença de Bárbara na mesa). A entrada em cena de Bárbara retira Rita do seu lugar de expectadora das ações de Mônica. Laura reage às investidas de Mônica e reage a Vitória quando esta tenta segurar o lápis. Rita reproduz a fala de Mônica quando Laura deve cooperar para deixar que ela dê continuidade ao objetivo de fazê-la segurar o lápis. O que é dito a Laura (por Mônica e Rita) visa regular seu comportamento em torno da execução de uma tarefa (segurar o lápis); há um objetivo estabelecido por Mônica para o qual Laura deve acomodar-se. Rita percebe isto e busca reforçar as instruções de Mônica. Vitória, embora permaneça na mesa e bem próxima a Laura, diminui suas investidas com ela. Sorri, comenta o que disse Rita, mas não mais interfere diretamente no que executa Mônica. Vitória parece ocupar o lugar que foi de Rita, torna-se uma quase expectadora. Rita passa a atuar em cooperação com Mônica.

Carvalho e Pedrosa (2002, p. 186) discutindo seus achados empíricos, se estes constituíam configurações culturais no grupo de brinquedos, retomam aspectos do processo de aprendizagem social. Lembram as autoras que a aprendizagem por instrução coloca a criança, por exemplo, no lugar de aprendiz e o adulto no papel de instrutor. A criança, então, apropria-se das instruções do adulto e passa a regular seu comportamento e, podemos acrescentar, passa a regular os comportamentos dos seus pares.

O conflito sobre quem deve ensinar Laura a segurar o lápis revela que Rita assume o papel de Mônica ao também reprovar a participação de Bárbara no treino do lápis e repete o comportamento de tranquilizar Laura, pedindo que ela se acalme. Fica claro que Rita vai assumindo uma postura que a distancia das outras crianças e a aproxima de Mônica em termos de modelo ou no modo de atuar com Laura. Rita orienta e regula comportamentos. Bárbara insiste em assumir uma coparticipação no treino de Laura, ou seria mais acertado considerar que ela põe em ação sua habilidade de observar, prestar atenção e adotar um comportamento socialmente competente (o papel de instrutor, que Mônica expressa)?

Del Prette e Del Prette (2013) enfatizam que a competência social na infância é um fator de proteção para o desenvolvimento. Estes autores afirmam que os cuidadores de criança estão mais bem preparados para reconhecer e interpretar corretamente os sinais que os bebês, por exemplo, apresentam, atuando de modo a atender suas necessidades por justamente não serem cuidadores eventuais. No entanto, não conseguimos reconhecer, neste momento, em Mônica este olhar atento à ação de Bárbara. Ela mantém-se rigidamente controlando a direção do treino de Laura. O surgimento do espaço potencial para que Bárbara ensine Laura a segurar o lápis também é frustrado, uma zona de desenvolvimento proximal não se estabelece e fracassa a colaboração de um parceiro de idade mais competente.

Episódio 2: A permanência de um objetivo pedagógico e as interpretações sobre Laura.

Duração: 3min06s

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4;10), Bárbara (4;9), Rita (4;5), Vitória (4;6), Vitória (4;6)

No sentido horário, estão à mesa, Vitória, Laura, Mônica, Rita e Bárbara. Bárbara está com vários lápis de cor na mão. Vitória permanece abaixada à direita de Laura. Mônica continua sua tentativa de fazer Laura segurar o lápis, dizendo: "Dá a mão, Laura!" Vitória acompanha atentamente a ação de Mônica. Esta larga o lápis na mesa e passa a repetir "Dá a mão, Laura! Dá a mão!". Vitória dirige-se para alcançar

o lápis e Laura, acompanhando o movimento de Vitória, vira seu rosto para ela, abrindo a boca; parece querer mordê-la. Vitória coloca o lápis em pé na mesa olhando fixamente para Laura, Mônica solta a mão de Laura e toma o lápis de Vitória recolocando-o em cima da mesa. Antes, Vitória esboçava um sorriso para Laura, agora fica séria. Mônica chama a atenção de Laura: “Laura! Abre a mão!” Vitória beija por três vezes o braço de Laura, que vocaliza e sorri: “Argh! Aaai! Ai”. Vitória olha para Laura e sorri para ela e para Mônica, que permanece concentrada na tarefa de abrir a mão da Laura. Vitória continua beijando (agora o ombro) de Laura, e esta continua abrindo a boca, como se fosse morder. Vitória vira seu rosto e deita sua cabeça na mesa, sendo observada por Laura. Quando Vitória não mais olha para Laura, esta volta-se para suas mãos que permanecem sendo manipuladas por Mônica. Esta desiste de recolocar o lápis na mão de Laura e pega a fralda para limpar sua boca, que está babando. Vitória passa a acompanhar o que fala Tânia numa mesa distante. Mônica corrige a postura de Laura e recoloca o lápis em sua mão. Vitória retorna sua atenção para Laura, beija seu braço e passa a sorrir para ela. Laura retribui o sorriso e passa a olhar para o papel que está à sua frente, Vitória faz o mesmo. Não era perceptível até então, mas Mônica rabiscara algo na folha de papel. Vitória sorri quando se dá conta disso e Laura mantém sua atenção para a folha. Vitória,, que estava um pouco afastada da mesa, aproxima-se e deita sua cabeça no próprio braço acompanhando o que faz Mônica ao segurar a mão de Laura. Nesse momento, Laura abra a boca várias vezes, olhando para Vitória, agita-se, sorri e vocaliza: “Agh!” Vitória percebe a atitude de Laura e beija seu braço mais uma vez. Mônica diz: “Não! Não, vai me morder, Laura?” Neste momento, Laura sorri e dá uns gritinhos: “Ããã! Aaah!” Mônica continua: “Vai me morder, Laura!” num tom de brincadeira. Laura, sorrindo longamente, repete o que vocalizou anteriormente. Laura aproxima a boca do antebraço de Mônica e parece lambê-lo. Mônica pega a fralda e limpa sua boca. Rita, que tinha saído, retorna à mesa falando com Mônica. Laura permanece “tentando morder Mônica”, mas desta vez sem nenhuma reação de Mônica. Vitória, com o olhar fixo à altura da mesa, observa Mônica, apoiando a mão direita de Laura que segura o lápis e rabisca na folha de papel. Laura com o olhar que alterna o foco entre os rabiscos sendo produzidos e Vitória, começa a babar mais acentuadamente. É possível reconhecer uma atitude relaxada de Laura, ela não resiste ao toque de Mônica e esboça um sorriso quase permanente. Ela sorri longamente e vocaliza: “Éééé!” E continua por gargarhar: “Aiaiaiai!” Vitória observa Laura chupando o dedo, sorri para ela. Rita e Bárbara

iniciam uma disputa por lápis de cor. Mônica retira o lápis da mão de Laura, ergue sua cabeça e gira o papel no ar, analisando o que produzira. Laura fica séria, com o olhar sem foco definido. Mônica conversa com as outras crianças da mesa. Paulo vem até à mesa e observa o que as crianças fazem. Ninguém fala com ele que sai imediatamente; Tânia o chama de volta à sua mesa de origem. Ele obedece, mas olha interessado para a mesa que visitou. Mônica, Rita, Bárbara conversam sobre Laura, enquanto Vitória observa o que diz Mônica sobre qual será a próxima tarefa de Laura. Mônica diz: “Não é Laura?” e, neste momento Laura oscila na cadeira. Mônica a segura e observa-se Laura sorrindo. Mônica diz que Laura não estaria gostando de algo que Bárbara teria dito; a expressão de Laura passa a ficar séria. E diz para ela: “Não é, Laura?” Mônica repete e continua tocando em seu rosto, acariciando seu queixo. Laura vocaliza com irritação: “Aaan!” Mônica, após conversar com Bárbara, repete: “Não é, Laura?”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Mônica mantém um objetivo a ser perseguido: ensinar Laura a segurar no lápis. Assistimos a uma disputa sobre quem pode conduzir esta tarefa: Vitória, sem ser convidada, se insere na mesa e permanece atuando junto a Mônica. O lápis torna-se um recurso para atuar com Laura; a disputa acentua o caráter de elemento de mediação do objeto. Até que, dominando a execução da tarefa, Mônica o coloca sobre a mesa. Inicialmente, as reações de Laura não recebem atenção por parte de Mônica. As trocas de sorriso e manutenção do olhar entre Vitória e Laura são significativas. Mônica, na maior parte da duração deste episódio, dedica-se a manipular as mãos de Laura e testar sua capacidade de segurar o lápis. Cria-se um espaço entre Laura e Vitória; esta se aproxima e provoca reações em Laura que parece estabelecer um limite de proximidade. Beijar, sorrir e morder são recursos que Vitória e Laura se utilizam em suas interações. Todas estas interações são ignoradas por Mônica que se dedica totalmente a manipular a mão de Laura, solicitando verbalmente que ela abra a mão. Há uma diferença de estratégias na abordagem a Laura: Vitória utiliza-se de recursos não verbais, enquanto Mônica combina o manejo físico às instruções e comentários verbais ao comportamento de Laura. Mônica lança interpretações sobre como Laura significa falas das crianças, sobre sua aparente ação de abrir a boca e aproximá-la do braço de Mônica. As reações de Laura se modificam à medida que Mônica insiste que ela não teria gostado de algo dito por

Bárbara. Laura acrescenta à sua expressão séria e silenciosa uma vocalização de aparente irritação. Vitória não mais atua com Laura, a entrada de Mônica numa interação com Rita e Bárbara segue-se a uma postura de expectadora de Vitória. A aproximação de Paulo não recebe qualquer reação deste grupo; que aproxima-se da mesa por duas vezes e não permanece nela por solicitação de Tânia. A execução da tarefa é o objetivo perseguido a todo instante por Mônica. Não ser abordada por uma parceira faz Laura ficar quieta e séria, sem expressão. As questões feitas por Mônica a Laura promovem reações na criança. Mônica torna-se, até os instantes finais do episódio, a parceira que parece monopolizar o acesso a Laura e estabelece um modo dominante de interpretar seu comportamento.

Carvalho, Império-Hamburger e Pedrosa (1996) já apontavam que o surgimento de um determinado gesto ou comportamento numa sequência interacional pode operar como um novo código, constituindo-se num significado particular. Beijar e morder são recursos entre Vitória e Laura que regulam limites de proximidade entre elas. Nos momentos em que elas interagem, Mônica permanece no treino do lápis com Laura. É como se dois planos de realidade operassem, sem comunicação entre eles. Mesmo Mônica tocando Laura, é com Vitória que uma vinculação intensa se estabelece. O ensinar a pegar no lápis não parece ganhar qualquer conteúdo significativo para Laura. O morder e o olhar entre Vitória e Laura mobilizam-nas e, sem a presença ativa de Vitória, Laura fica quieta e silenciosa.

Episódio 3: O uso dos objetos e as novas significações para as ações de Laura.

Duração: 13min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9), Fabiana (4/9) e Rita (4/5).

Na mesa estão Mônica e Laura em seu colo, a sua direta estão Bárbara, Fabiana e Rita. Mônica coloca um lápis na mão direita de Laura e diz para ela fechar a mão. Rita atenta, repete: "Fecha a mão, Laura!" Mônica troca de lápis, pedindo que ela abra a mão. Embora Laura não olhe para o desenho, percebe-se uma atitude relaxada e cooperativa. Mônica mantendo o lápis na mão de Laura faz um movimento de quase flexão do braço direito e bate no lápis para chamar a atenção de Laura e segue, apresentando sucessivamente lápis de diferentes cores para ela. Diferentemente de outras situações à mesa, na hora da pintura, Laura quase não pára de arquear seu corpo e olhar para Mônica, que frequentemente diz, apontando e batendo o lápis na folha de papel presa à prancheta: "Olha pra cá, Laura!" Vê-se Laura tentar olha para os olhos de Mônica. Laura abre a boca quando Mônica segura

uma caixinha com os lápis. Mônica diz: “Não, Laura! Não é de comer!” A caixinha estava à altura dos olhos de Laura, enquanto Mônica escolhia o próximo lápis para colocar em sua mão. Mônica curva-se diante da prancheta, projetando Laura junto com ela. Laura alterna seu olhar para baixa, sem focalizar o papel, e arquea o corpo, jogando-se em Mônica. Esta, olhando para Laura, diz: “Não quer Laura, segurar?” (ela está arqueando seu corpo de encontro a Mônica). Mônica olha para Laura e ela esboça um sorriso e Mônica pergunta: “Qual é a graça?”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Sempre o treino para o uso do lápis. Sempre Laura buscando caminhos para indiciar algo que não é ancorado no campo de significação de Mônica, que insiste que ela segure o lápis na mão. Temos uma Laura aparentemente relaxada e cooperativa. A instrução dada por Mônica para ela abrir a mão é atendida por Laura. Mônica imprime maior esforço a Laura: junto ao movimento de segurar o lápis, flexiona seu braço. O objeto em utilização serve para intervir no corpo de Laura. Constrói-se uma configuração corporal, uma corporalidade de Laura onde o objeto é extensão do seu corpo e via de mediação por onde atua Mônica. O objeto lápis torna-se, então, um catalisador para aprimorar os movimentos de Laura. Mônica não percebe que, durante certo tempo, Laura insiste em arquear seu corpo para traz e buscar os olhos de Mônica. Se Mônica persegue o objetivo de treinar Laura a segurar um lápis e seguir aprimorando seus movimentos, também não percebe que Laura está atuando com seu corpo e seu olhar tenta interagir com ela. Estando a caixa de lápis muito próxima ao rosto de Laura, esta aparenta querer colocá-la na boca, segundo Mônica. Nestes momentos, como vinha mantendo Laura sentada em seu colo, ao projetar-se para frente da mesa em direção à prancheta, Laura segue seu movimento. Mônica interpreta que, por não olhar para a prancheta e continuar arqueando seu corpo para trás, significa sua recusa em segurar o lápis. Ao arquear seu corpo para trás, Laura mantém-se próxima a Mônica que pergunta, ao vê-la sorrindo: “Qual é a graça?” Mônica circunscreve seu campo de atuação pedagógica com Laura (treinos para uso de objetos e aprimoramento motor), que possui um limiar motivacional bastante restrito (querer fazer algo; não querer fazer algo). Laura parece querer escapar deste repertório tão restrito produzindo novas expressões intencionais que não são reconhecidas.

A partir de suas pesquisas, Bruner (2007) reflete sobre os pedidos de objeto feitos pelas crianças às suas mães. Fazendo-se um paralelo, tem-se que as crianças esticavam seus braços na direção do objeto desejado; Laura arqueia seu corpo na direção do corpo de Mônica. Não é o objeto à mesa que ela busca, mas seu movimento promove o contato com o corpo de Mônica; isso, no entanto, passa despercebido, ou seja, não é recortado e nem interpretado por Mônica. Será que Laura tenta atrair sua atenção? Importante destacar que Laura repete os movimentos de vai e vem de Mônica (quando está com Laura em seu colo e Mônica precisa esticar-se em direção à mesa para pegar alguma coisa ou para desenhar. Mônica também ajeita os cabelos com frequência, o que a faz mexer-se com intensidade calculada para não deixar Laura cair). Laura também parece repetir esses movimentos.

Episódio 4: Laura não quer pintar!

Duração: 16min

Participantes: Adulto – Mônica. Crianças – Laura (4/10), Bárbara (4/9) e Luna (4/7).

Estão na mesa, Laura e a sua esquerda Mônica seguida por Bárbara. Mônica já colocou a prancheta na altura de Laura, com uma folha e papel para ser pintada. Pega um lápis vermelho. Mônica vai colocar o lápis na mão da Laura, mas interrompe a ação para dizer: “Olha Laura, o lápis!”, mostrando-o a ela. Bárbara diz: “É igual o meu!” Mônica inicia sua tentativa de colocar o lápis na mão da Laura dizendo: “Dá a mão pra tia”, ela reage com aparente rigidez no braço, criando dificuldade para Mônica segurar seu braço. Então ela começa a bater o lápis na prancheta, Laura começa a sorrir, ela está babando, não olha para Mônica e não abre a mão. Mônica diz: “Olha o lápis!” Em 01m26s, consegue colocar o lápis na mão da Laura. Começa a bater com a mão esquerda na prancheta enquanto com a mão direita segura a mão da Laura. Começa a pintar, mas Laura não olha para o papel, está sorrindo e Mônica diz que está lindo. Laura olha para outra direção, mas não aparenta ter foco. Mônica pede que ela deixe a mão soltinha, ela baba mais e Mônica a limpa com a fralda. Aos 02m12s, Mônica pára de pintar e diz para ela segurar o lápis, afasta a mesa e corrige a postura de Laura. Ela estava deslizando na cadeira. Ela fala para Laura dar a mão novamente, bate com o lápis na prancheta e resolve trocá-lo por outra cor. Mônica pede mais uma vez que ela lhe dê a mão e resolve colocar um lápis verde na mão esquerda dela. Comenta comigo que “ela não consegue segurar com essa mão”. Aos 4m, Mônica consegue que Laura segure o lápis e continua pintando o desenho do palhaço; ela reage levantando o braço direito. Vê-se que a

prancheta sai do lugar, que Laura desloca o corpo para acomodar-se ao movimento inicial de Mônica e vocaliza (“Uumm-á á!”) à medida em que esta conversa com ela. Percebendo as reações de Laura, Luna diz: “Qué não pintar, ela!” Mônica fala que ela: “Quer, que tá ficando lindo e maravilhosos o palhaço dela! Não é, Laura?” E continua pintando. Logo após, pára de pintar e inicia uma flexão longa e quase completa do braço esquerdo de Laura, ela não apresenta nenhuma reação de dor, mas cospe e baba acentuadamente. Mônica retoma a pintura com ela. A flexão também é feita com o braço direito. Laura não parece colaborativa, por vezes apresenta uma expressão de monotonia, não sorri, olha sem foco. Nas poucas vezes em que Laura aparenta um comportamento reflexo, como levantar o braço direito quando Mônica ergue seu braço esquerdo, ela é chamada à atenção em reprovação. Aos 15m14s, Mônica retira o lápis da mão esquerda de Laura, fecha a prancheta, encerrando a pintura. Aos 15m28s, Andressa diz que Laura não terminou o desenho, no que ouve-se Mônica dizendo: “Eu acho que terminou”. Aos 16m36s, a prancheta não está sobre a mesa e Laura tem uma visão completa a sua frente. Mônica pega a sua mão e comenta: “Agora você tá com a mão soltinha, depois que acabou de pintar!”

CONSIDERAÇÕES ANALÍTICAS

Ensinando Laura a segurar o lápis e pintando com ela, Mônica combina a alternância entre as mãos direita e esquerda na realização da tarefa. Acrescenta a esta alternância, a flexão repetitiva dos dois braços. Segue-se um manejo corporal que inclui a constante correção postural, em alguns instantes parando a pintura para recolocar Laura bem encostada na cadeira. Mesmo Laura não olhando para o papel, Mônica diz que está lindo. O objetivo sempre é perseguido mesmo diante do aparente desinteresse de Laura (ela não focaliza o desenho). Mônica faz com que Laura segure o lápis; segura com sua mão a mão de Laura, que reage erguendo seu braço que estava livre. Luna comenta que ela não quer pintar, ao que Mônica reafirma que ela quer. E continua pintando. Laura assume uma postura não colaborativa, olha sem foco. Luna continua questionando que Laura não terminou o desenho, Mônica afirma que sim. Há um descompasso evidente entre os modos como Luna e Mônica se referem a Laura: a primeira considera que Laura nega-se a atividade, não teria interesse nela, apoia-se no que vê nas reações dela, a segunda reafirma o desejo de Laura continuar. Luna assume um papel questionador, tensiona as certezas de Mônica, que não reavalia sua prática. Ao fim do episódio, parece que

Mônica reconhece que Laura realmente não queria pintar, pois ela não teria soltado a mão (resistindo a ser conduzida).

Nogueira e Moura (2007, p. 133) dizem que a “cognição social envolve a compreensão de um universo privado acerca do outro; uma sensibilidade em perceber, identificar e até responder a emoções, afetos, intenções e comportamentos”. Acrescentam que as crianças desenvolvem sua cognição através do “engajamento em trocas sociais, onde experiências podem ser compartilhadas através da reciprocidade”. Fica evidente como Luna monitora as possíveis intenções de Laura porque está atenta a disposição corporal dela.

Com Nogueira e Moura (2007), afirmamos que o encontro intersubjetivo operado entre Mônica e Laura difere do que se realiza entre Luna e Laura. Parece haver uma indiferenciação entre Mônica e Laura, onde a primeira não reconhece a singularidade da segunda quando a todo instante busca executar e finalizar as atividades pedagógicas. Ao passo que com Luna, há uma fronteira que as distingue e separa como individualidades; é possível que, ao atribuir estados mentais e intencionalidades ao seu parceiro a criança pode observá-lo, perscrutando com interesse seu mundo interno que ela acredita, ganha expressão no encontro público.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Algumas das análises nos permitem afirmar que as singularidades do processo de desenvolvimento da criança vão se configurando especialmente através das ações (gestos e compartilhamentos de objetos materiais) e falas dos seus parceiros de idade.

Instrumentos e signos foram apresentados à criança para que ela os manuseasse conjuntamente com os seus parceiros; é importante reconhecer que, em diversos momentos, quando ela 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 intencionalidade e os adultos foram movidos por seus objetivos perseguidos pela intervenção planejada numa perspectiva pedagógica fundamental. Estratégias de comunicação foram produzidas pela criança para manter-se no fluxo interacional cotidiano.

A relação de extensão corporal entre a criança e a professora que atuava como sua cuidadora desnudou, na realidade da experiência investigada, o quanto

estes sujeitos compartilhavam de objetos comuns plenos de significação e podiam, paradoxalmente: distanciar-se quando o adulto como maior potencial de manejo das interações ignorava as motivações e disposições da criança, frente aos desafios e possibilidades de ação no cotidiano da sala de aula em seus momentos de aprendizagem e desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

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

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

BROWN, J.; DODD, K.; VETERE, A. "I'm a normal man": a narrative analysis of the accounts of older people with Down's Syndrome who lived in institutionalised settings. **British Journal of Learning Disabilities**, London, v. 38, n. 3, 2010, p. 217-224.

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.

BRUNER, J. **Como as crianças aprendem a falar**. Instituto Piaget: Lisboa/Portugal, 2007.

CARVALHO, A. M. A.; PEDROSA, M. I. Cultura no grupo de brinquedo. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v. 7, n. 1, 2002, p. 181-188.

DEL PRETTE, Zilda. A. P.; DEL PRETTE, Almir. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2013.

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. 123-131.

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. **Epistemología cualitativa e subjetividade**. São Paulo: Educ, 1997.

GONZÁLEZ-REY, F. L. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2003.

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.

LOPES, M. C. In/exclusão, diferença e igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. In: Actas do VII Colóquio sobre questões curriculares (III Colóquio Luso-Brasileiro) Globalização e (des)igualdades: os desafios curriculares. Braga/Portugal, 2006.

LYRA, M. C. D. P.; WINEGAR, L. T. Processual dynamics of interaction through time: adult-child interactions and processo f development. In: FOGEL, A.; LYRA, M. C. D. P.;

VALSINER, J. (Orgs.). **Dynamics and indeterminism in development and social process**. Mahwah: Laurence Erlbaum Associates, 1997.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky**: cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

NOGUEIRA, Susana Engelhard; MOURA, Maria Lúcia Seidl de. Intersubjetividade: perspectivas teóricas e implicações para o desenvolvimento infantil inicial. **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**, São Paulo, v. 17, n. 2, 2007, p. 128-138.

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.

OLIVEIRA, Marta Kohl de.; REGO, T. C.; AQUINO, J. R. G. Desenvolvimento psicológico e constituição de subjetividades: ciclos de vida, narrativas autobiográficas e tensões da contemporaneidade. **Pro-Posições**, Campinas, v. 17, 2006, p. 119-138.

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

PINO, A. As categorias do público e privado na análise do processo de internalização. **Educação e sociedade**, Campinas, n. 42, 1992, 315-327.

PINO, Angel. **As marcas do humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez, 2005.

RECH, T. L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, E. T. H.;

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

VALSINER, J. **Culture na development of children's actions**: a cultural-historical theory of development psychology. London: John Willey and Sons, 1987.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LAROSSA, J.; SKILAR, C. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIGOSTKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKI, L. S. La colectividad como fator de desarrollo del niño deficiente. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1931/2012b.

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

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.

VYGOTSKI, L. S. Prólogo ao libro de E. K. Grachova. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1932/2012h.

VYGOTSKI, L. S. El defecto y la compensación. In: **Obras escogidas V**: fundamentos de defectología. Madrid/España: Machado Grupo de Distribución, 1924/2012j.

VIGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009..