

Inclusão de crianças na educação infantil: a importância das mediações pedagógicas no processo de aprendizado e desenvolvimento

Children inclusion in early childhood education: the importance of pedagogical mediations in the learning and development process

Inclusión de los niños en la educación infantil: la importancia de las mediaciones pedagógicas en el proceso de aprendizaje y desarrollo

Recebido: 27/08/2021 | Revisado: 07/09/2021 | Aceito: 08/11/2021 | Publicado: 11/11/2021

Maria Eduarda Capistrano da Câmara

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5641-5932>

Colégio Nossa Senhora das Neves, Brasil

E-mail: mariaeduarda_camara@hotmail.com

Adriane Cenci

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1945-7206>

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

E-mail: adricenci@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar o papel das mediações pedagógicas para o processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão das crianças com deficiência em uma turma da educação infantil composta por 19 crianças entre 5 e 6 anos, das quais 11 eram meninas e 8 meninos, sendo um menino com Transtorno do Espectro Autista e uma menina com Síndrome de Down, além de duas professoras efetivas da escola e da professora-pesquisadora. Esta pesquisa se configura como estudo de caso, realizado a partir de observação participante, entre os meses de setembro e outubro de 2019. O diário de bordo foi o principal instrumento de produção dos dados. A análise dos dados foi orientada pela análise textual discursiva. As discussões foram fundamentadas no referencial da Teoria Histórico-Cultural. Como resultados foram evidenciadas a importância do olhar atento das professoras ao significar as ações das crianças e a intencionalidade do fazer pedagógico ao promover situações que possibilitaram às crianças com deficiência se envolver, interagir, se expressar, perguntar, proporcionando, assim, inclusão e aprendizados. O estudo destaca a intencionalidade das mediações pedagógicas para

o processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência na educação infantil.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Educação Infantil; Teoria Histórico-Cultural.

Abstract

The objective of the article is to analyze the role of pedagogical mediations in the process of learning, development and inclusion of children with disabilities in a kindergarten class composed of 19 children between 5 and 6 years old, 11 of which were girls and 8 boys, being a boy with Autistic Spectrum Disorder and a girl with Down Syndrome, in addition to two effective school teachers and the teacher-researcher. This research is configured as a case study, carried out from participant observation, between the months of September and October 2019. The logbook was the main instrument for data production. Data analysis was guided by discursive textual analysis. The discussions were based on the framework of Historical-Cultural Theory. As a result, the importance of the teachers' watchful eye was evidenced when meaning the children's actions and the intention of their pedagogical practice by promoting situations that enabled children with disabilities to get involved, interact, express themselves, ask questions, thus providing inclusion and learning. The study highlights the intention of pedagogical mediations for the learning and development process of children with disabilities in early childhood education.

Keywords: Inclusive Education; Child Education; Cultural-Historical Theory.

Resumen

El objetivo de este artículo es analizar el papel de las mediaciones pedagógicas para el proceso de aprendizaje, desarrollo e inclusión de niños con discapacidad en una clase de educación infantil compuesta por 19 niños entre 5 y 6 años, de los cuales 11 eran niñas y 8 eran niños, un niño con Trastorno del Espectro Autista y una niña con Síndrome de Down, además de dos efectivos maestros de escuela y el docente-investigador. Esta investigación se configura como un estudio de caso, realizado a partir de la observación participante, entre los meses de septiembre y octubre de 2019. El cuaderno de bitácora fue el principal instrumento para la producción de datos. El análisis de datos se guió por un análisis textual discursivo. Las discusiones se basaron en el marco de la Teoría Histórico-Cultural. Como resultado, se evidenció la importancia de la mirada atenta de los docentes al significar las acciones de los niños y niñas y la intención de su práctica pedagógica al promover situaciones que permitieran a los niños con discapacidad involucrarse, interactuar, expresarse, hacer preguntas, brindando

así inclusión y aprendizaje. El estudio destaca la intención de las mediaciones pedagógicas para el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños con discapacidad en la educación infantil.

Palabras-clave: Educación inclusiva; Educación Infantil; Teoría histórico-cultural.

Introdução

Muito se tem discutido acerca da inclusão de pessoas com deficiência na escola. No trabalho de Mendonça *et al.* (2020), por exemplo, ela destaca que as pesquisas na área têm crescido vertiginosamente, contribuindo sobremaneira para a pesquisa educacional. No entanto, ainda existem desafios a serem percorridos para a efetiva implementação na prática pedagógica, ou seja, para a inclusão desses sujeitos na sala de aula.

Podemos observar, também, que houve avanços na legislação do nosso país na direção do direito à educação inclusiva (BRASIL, 2008, 2011, 2015). No entanto, o que desafia a escola e os sujeitos que dela fazem parte é a prática pedagógica com crianças com deficiência (VIEIRA, PILOTO, RAMOS, 2017).

O direito à educação se consolida em um tripé: acesso, permanência e apropriação do conhecimento. Salientamos que é preciso garantir o acesso à educação com condições de acessibilidade, ou seja, garantir as condições do ambiente, dos materiais, da comunicação, da metodologia e dos conteúdos escolares sem barreiras (GIL, 2006). A pesquisa de Mendes (2016) vai corroborar com a nossa discussão, enfatizando que a matrícula das crianças público-alvo da educação especial¹ tem sido garantida, mas o que precisamos pensar são as práticas pedagógicas para elas.

Diante disso, é necessário considerar a importância de se pensar no processo de aprendizado e desenvolvimento das crianças com deficiência e de compreender a escola como espaço de intencionalidades no processo educativo. Assim, concordamos com Asbahr e Nascimento (2013) quando afirmam que a escola tem papel fundamental no desenvolvimento das crianças, na medida em que possibilita condições para que estas se apropriem – a partir das mediações culturais planejadas e intencionais – dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

A pesquisa surge a partir do trabalho da professora-pesquisadora no Núcleo de Educação da Infância (NEI), escola de aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do

¹ São considerados público-alvo da educação especial os estudantes: com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Desde 2012, os documentos nacionais, tendo em vista a mudança de terminologia estabelecida pelo DSM V, priorizam a terminologia estudantes com Transtorno do Espectro Autista ao invés de Transtorno Global do Desenvolvimento (BRASIL, 2012).

Norte (UFRN), como bolsista da turma de educação infantil, de crianças de 5 a 6 anos (turma 4), durante o período do mês de setembro a outubro do ano de 2019. A participação nesse contexto e a observação das práticas nos leva à necessidade de pensar nas mediações pedagógicas com crianças com deficiência na turma 4 do NEI. Temos como objetivo geral analisar o papel das mediações pedagógicas para o processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão das crianças com deficiência na turma 4 do NEI.

Aprendizado e desenvolvimento na Teoria Histórico-Cultural

Para Vygotsky, a relação ser humano-mundo não é uma relação direta. É, fundamentalmente, uma relação mediada (OLIVEIRA, 1993). Ou seja, ao interagir com o meio e com as outras pessoas, não o fazemos diretamente, mas com a mediação de instrumentos (ferramentas e signos) criados pela cultura. As características tipicamente humanas não estão presentes desde o nascimento do indivíduo, mas se desenvolvem em decorrência da interação dialética dos sujeitos com seu meio sociocultural (VYGOTSKY, 1991).

Dessa forma, compreender a relação mediada é indispensável, pois é através da mediação que os sujeitos, rodeados por um contexto histórico e cultural, desenvolvem suas funções psicológicas superiores. Estas são especificamente humanas, implicadas no controle consciente do comportamento, diferindo das funções elementares que são as relacionadas às características biológicas (VYGOTSKY, 1991, 1995).

Para a compreensão desse processo, é preciso levar em consideração duas formas de mediação: a ferramenta e o signo. Apesar de possuírem aspectos similares (como a função mediadora), existem diferenças entre as duas. O uso das ferramentas (mediação externa) é caracterizado pela ação externa, pelo trabalho, é a atividade humana que é destinada ao domínio da natureza. Já o uso dos signos se caracteriza pela ação interna, como mediação que interfere nos sujeitos. Os signos (instrumentos psicológicos) são orientados internamente, voltados para o controle do próprio comportamento e também orientados para a outra pessoa, na interação social; a fala é o exemplo de mediação sógnica mais presente nas discussões de Vygotsky (VYGOTSKY, 1993).

Ademais, o autor compreende que pela mediação dos signos e das ferramentas o ser humano transforma o meio e também modifica a si mesmo. A origem das funções psicológicas superiores está na internalização dos signos e na apropriação das ferramentas culturais (VYGOTSKY, 1991).

Dessa forma, enfatizamos que para falar de um processo cultural e dialético é preciso

compreender que todos os processos são mediados pela cultura em que o sujeito está inserido, pela língua e pela natureza social na qual está imerso, por isso, o mundo, para o autor, é visto para além das cores e das formas, mas com significados.

O conceito de mediação pressupõe o conceito de cultura como o conjunto das produções humanas que, por definição, são portadoras de significação, ou seja, na medida em que as ações vão sendo significadas pelo outro – pode-se falar aqui da relação de ensino –, há conversões da significação que acontecem nas relações sociais (PADILHA, 2015, p. 324).

A autora apresenta como “conversões”² aquilo a que estamos referindo como “internalização”. As funções psicológicas superiores não só foram externas e sociais (antes de se tornarem função), como também foram aprendidas, através das interações – entre os pares e sua cultura – que estão permeadas de significação, como propõe Padilha (2015). Reitera Oliveira (1993) que o processo de internalização não é algo passivo, em que o indivíduo só recebe, mas um processo de transformação para tornar individual o que antes foi externo, social. Não é um processo estático ou linear, mas dialético.

A concepção de aprendizado e desenvolvimento, para Vygotsky, é pautada na compreensão de sujeitos históricos e culturais, que vão se constituindo como humanos a partir da inserção em um grupo cultural, a partir dos instrumentos e signos que medeiam a relação da criança com o mundo. O desenvolvimento humano depende dos aprendizados, da internalização dos signos e da apropriação das ferramentas. Ou seja, o desenvolvimento humano ultrapassa a esfera do biológico e é um processo que não está dado a priori.

Vygotsky (1991, 1993) afirma que a característica essencial do aprendizado é que ele promove desenvolvimento, ou seja, ele vai possibilitar o despertar de processos internos do desenvolvimento.

O aprendizado depende das mediações e não se refere apenas ao aprendizado escolar. A partir disso, compreendemos quando Vygotsky (1991) diz que qualquer situação de aprendizado que a criança se defronta tem sempre uma história prévia e que o desenvolvimento e o aprendizado estão inter-relacionados desde o seu primeiro dia de vida.

Para explicar as relações entre aprendizado e desenvolvimento, chegamos a um conceito central de Vygotsky (1991), o de zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Para o autor, esse termo refere-se ao potencial de desenvolvimento de funções em processo de amadurecimento. O autor apresenta uma metáfora, explicando que a ZDP indicaria os brotos ou flores do

² Padilha (2015) se baseia na formulação de Pino (2005), o qual propõe que a palavra “conversão” é a melhor tradução para o termo russo que a maioria dos autores traduz como “internalização”. Como o objetivo do nosso trabalho não está dirigido às discussões sobre as traduções, continuamos a utilizar o termo “internalização”.

desenvolvimento, que estão em processo de maturação para tornar-se frutos (VYGOTSKY, 1991, 1993). Porém, diferente das flores e frutos, que têm um processo de maturação natural, no desenvolvimento humano é necessário que haja interação e aprendizado para que as funções que existem em potencial, na ZDP, se tornem reais. Vygotsky (1991) vai chamar de zona de desenvolvimento real as etapas que já foram alcançadas no desenvolvimento da pessoa.

É imprescindível salientar que não é qualquer aprendizado que poderá promover o desenvolvimento, mas sim aquele que estiver direcionado às funções que estão em desenvolvimento (na ZDP). Ou seja, o ensino voltado para o que a criança já sabe não promove o seu desenvolvimento, pois este já se configura enquanto real. Igualmente não promove desenvolvimento quando o ensino está muito distante das possibilidades do indivíduo. Assim, o ideal é direcionar o ensino para as funções em desenvolvimento, fazer junto com a criança, com suporte e auxílio para que isto que está “próximo” possa tornar-se desenvolvimento real. Por isso se diz que a ZDP se refere à possibilidade de a criança conseguir realizar, por meio do auxílio, atividades que ainda não é capaz de realizar de maneira independente.

Um dos caminhos para esse movimento de fazer junto, ou seja, do aprendizado que se direciona ao que a criança está desenvolvendo é a imitação. Na perspectiva vygotskiana, imitar não é cópia como simples ato mecânico, mas vai indicar que o indivíduo está em um nível de desenvolvimento que já consegue, mediante auxílio, realizar determinada tarefa. Aquilo que ele consegue imitar, posteriormente, poderá fazer sozinho, passando do que era (desenvolvimento) proximal para real (REGO, 2001).

Aprendizado e desenvolvimento da criança com deficiência na Teoria Histórico-Cultural

Ao abordar a deficiência pela perspectiva histórico-cultural redimensiona-se o foco da doença e do limite orgânico para as possibilidades que as condições sociais podem proporcionar ao aprendizado e desenvolvimento do indivíduo com deficiência (DAINEZ, 2017).

Tendo em vista os estudos de Vygotsky (1991, 1995, 1993, 1997), podemos retomar a ideia de que o ser humano é social, constituído nas interações mediadas pelos instrumentos culturais. O autor em destaque escreveu suas obras a partir de uma visão dialética de mundo, e isso não foi diferente ao falar das pessoas com deficiência. As formas de pensar, agir, sentir, bem como suas funções biológicas estão circunscritas em uma lógica e um processo de transformação que se dá na dialética do indivíduo (seja ele com deficiência ou não) com o contexto histórico a partir das relações sociais (MENDONÇA, SILVA, 2015).

Dessa forma, concordamos com Dainez (2017) e Padilha (2000) quando afirmam que a deficiência é uma condição humana, ou seja, a pessoa com deficiência não é deficiente por si só, a todo instante, como uma entidade abstrata e deslocada, mas isso vai implicar em como a sociedade está estruturada e organizada, como a deficiência está contextualizada e demarcada nas condições da vida social.

Destacamos, assim, a deficiência como um conceito dialético, no qual o déficit pode se concretizar, dependendo das condições e relações sociais produzidas, como incapacidades ou como abertura de possibilidades para a criação do novo no processo de educação e desenvolvimento da criança (DAINEZ, 2017, p. 3).

É a dimensão cultural que vai impregnar e permear o biológico, ou seja, o indivíduo com deficiência possui suas especificidades orgânicas, mas a deficiência só se concretiza enquanto incapacidade dependendo das condições e relações sociais vigentes. Assim, a existência de barreiras no meio ou a eliminação delas define se a deficiência é vivenciada como incapacidade ou como possibilidades.

A partir disso podemos destacar as concepções de deficiência primária e secundária que estão na obra de Vygotsky (1997). Elas nos ajudam a refletir sobre o caráter biológico e cultural no processo de aprendizado e desenvolvimento. A deficiência primária refere-se aos impedimentos biológicos – como, por exemplo, a perda de visão, da audição, dos movimentos, condições genéticas – e esses, de acordo com Vygotsky, são pouco modificáveis, não cabendo à educação voltar sua ação para essas características primárias. Por outro lado, a deficiência secundária refere-se aos atrasos no desenvolvimento do sujeito que aparecem como consequência da exclusão, da privação de experiências de aprendizagem, de mediações inadequadas, de contextos não acessíveis; e, à educação cabe justamente organizar-se para eliminar ou minimizar tais barreiras, estabelecendo caminhos alternativos para o desenvolvimento dos sujeitos. Dito de outro modo, a condição primária do sujeito não o faz vivenciar a deficiência como incapacidade; é a interação dessa condição com as barreiras que provoca exclusão e prejuízos ao desenvolvimento da pessoa com deficiência.

Apesar de o indivíduo nascer com aparatos fisiológicos que permitam o seu desenvolvimento, as funções psicológicas superiores são sociais, são “relações interiorizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade” (VYGOTSKY, 1995, p. 151) e dependem de interações e da cultura para que se constituam.

Para que o sujeito com deficiência internalize e se aproprie da cultura, a esfera social precisa ser acessível. Se o sujeito com deficiência não consegue alcançar o desenvolvimento

das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é através de caminhos alternativos, que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas (PAZ, VICTOR, 2019).

No processo de aprendizado e desenvolvimento das pessoas com deficiência na escola é preciso pensar a organização escolar e garantir que as mediações pedagógicas sejam acessíveis:

Persiste o desafio em organizar o meio escolar com base nas possibilidades de desenvolvimento cultural e nas demandas específicas das crianças com diferentes deficiências, de modo a garantir mediações necessárias e recursos de apoio adequados para o processo de ensino aprendizagem (DAINEZ, 2017, p. 9).

Essa discussão nos leva a entender as mediações pedagógicas. Elas possuem um caráter intencional no fazer pedagógico. Padilha (2015) vai afirmar que a mediação pode ser compreendida como processos de significação e a partir disso Mendonça *et al.* (2020) vão dizer que a mediação pedagógica possui natureza semiótica, ou seja, é quando compreendemos que nas relações interpessoais da sala de aula existem processos de significação e que, a partir disso, construímos conhecimentos.

Logo, assim como as crianças, o professor também é sujeito desse processo de ensino. Quando falamos em mediação pedagógica, devemos lembrar que os mediadores são os signos e as ferramentas, os conhecimentos e a cultura. São essas mediações que serão internalizadas pelas crianças, possibilitando a compreensão do mundo a sua volta. Dessa forma, o professor é quem organiza as atividades de ensino, quem observa, tem olhar atento³ e compreende os processos de significação que permeiam a sala de aula. É ele que promove as mediações pedagógicas, é aquele que busca estabelecer relações entre o que as crianças já sabem e conhecem para aqueles conhecimentos sistematizados (ASBAHR, NASCIMENTO, 2013).

Com isso, ressaltamos que “o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2010, p. 114). Assim, o processo educativo não deve se adaptar à deficiência, mas estabelecer processos que tenham por base o desenvolvimento proximal do indivíduo – o ensino voltado ao potencial que o sujeito pode desenvolver.

Dessa forma, as mediações sistematizadas e planejadas que são realizadas ao longo dos momentos pedagógicos, no ambiente escolar, podem contribuir significativamente e potencialmente para o desenvolvimento e aprendizado das crianças com deficiências.

³ Consideramos “olhar atento” toda a ação realizada pelas professoras que se caracterizam como intencionais no processo de ensino e aprendizado, ou seja, ações que possibilitam/facilitam o processo de significação das crianças com deficiência, ajudando-as a organizar a ação, a fala e o pensamento.

Metodologia

A pesquisa configura-se como um estudo de caso desenvolvido junto à turma 4 da educação infantil do Núcleo de Educação da Infância. A turma é composta por 19 crianças entre 5 e 6 anos, das quais 11 eram meninas e 8 meninos, sendo um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e uma menina com Síndrome de Down, além de duas professoras efetivas da escola e da professora-pesquisadora.

As crianças com deficiência chamamos de “criança 1” e “criança 2”. A criança 1 foi diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em meados de 2018 e é considerada uma criança participativa nas atividades propostas. Na roda inicial, por exemplo, participa com o auxílio dos brinquedos que mais gosta, os carrinhos. A criança 2 é uma criança com Síndrome de Down, sendo considerada pelas professoras como muito falante, que adora ouvir e cantar músicas, além de contar histórias e conversar. Por vezes sai da sua sala de referência para ler na biblioteca ou passear pela escola. Nesses momentos é preciso o auxílio de uma professora para que ela retorne à sala.

Como procedimentos de produção dos dados, destaca-se a observação participante, sendo que a professora-pesquisadora era bolsista da referida turma. Sobre a observação participante, Ludke e André (1986) vão afirmar que o papel de identidade do pesquisador e os objetivos do estudo são revelados ao grupo pesquisado desde o início e com isso, ele pode obter mais acesso a uma gama variada de informações. Para isso, fez-se necessário comunicar as professoras da turma sobre a pesquisa e os registros em diário de bordo, os quais foram realizados ao longo de três semanas, no período de setembro a outubro do ano de 2019.

O diário de bordo foi construído em dois momentos. O primeiro registro compôs-se de anotações pontuais, em um caderno, dos momentos da rotina da turma quatro, realizadas durante a participação da professora-pesquisadora na referida turma. Esse registro acontecia em momentos como: hora do lanche, momento de chegada ou saída das crianças. O segundo momento foi um registro mais detalhado e organizado, feito em um documento digital, ao final do dia. Esse momento foi necessário para organizar as ideias que estavam no caderno, sistematizando uma escrita mais fluida e detalhada dos acontecimentos.

A análise dos dados foi orientada pela análise textual discursiva (MORAES, 2003). A partir do referencial teórico e do trabalho com o *corpus* de dados estabelecemos duas categorias “A mediação pedagógica: Olhares atentos, oportunidades intencionais de aprendizado” e “Aprendizado e desenvolvimento das crianças 1 e 2”. Elas são apresentadas trazendo trechos do diário de bordo, que chamamos de cenas (PLETSCH, ROCHA, OLIVEIRA, 2020)

Mediação pedagógica: olhares atentos, oportunidades intencionais de aprendizado

Cena 1 - Criança 1 a caminho da aula de campo

No ônibus, a caminho do Instituto de Neurociências, demonstrava empolgação, chamando os amigos, pelo nome, ao longo da viagem. Em dado momento o ônibus começa a subir por um viaduto e a criança 1 exclama: “o ônibus está subindo, está subindo”. Em algum momento da viagem, já sentado no seu assento, ela aponta para cima (onde sai um vento frio do ar-condicionado) e eu afirmo: “é o ar condicionado” e ela repete “ar condicionado”. Ao longo da viagem a criança olhava para mim e sorria. Em dado momento abri a cortina da janela e ela afirma: “fecha”. Em outro momento do percurso ela me pergunta: “está chegando?” Respondo: “está perto” (DIÁRIO DE BORDO, 30/09/2019).

A todo momento as crianças se expressam, seja com olhares, gestos ou com a fala, cabe a nós, professores, saber enxergar o potencial de aprendizado que a situação nos traz. O processo de ensino e aprendizado não está dado, ele deve ser construído. Para isso, é necessário, antes de tudo, um olhar atento.

Na cena 1, a criança 1, com uma expressão de dúvida apontou para o lugar do ônibus que estava saindo um ar mais gelado, a professora-pesquisadora percebendo isso nomeia o objeto e a criança, que aprendeu algo novo, repete demonstrando atenção à situação.

O gesto de apontar nos remete aos estudos de Vygotsky (1991). Ele vai discutir a ação de uma criança pequena que realiza um movimento para pegar algo que não está ao seu alcance e isso desencadeia a reação de um adulto de pegar e lhe entregar esse objeto. Neste caso, o adulto atribui significado ao gesto, o interpreta como apontar; mas para a criança pequena que apenas tentava alcançar algo, esse significado ainda não existia, vai ser construído a partir do significado que o adulto dá: “Somente mais tarde, quando a criança pode associar o seu movimento à situação objetiva como um todo, é que ela, de fato, começa a compreender esse movimento como um gesto de apontar.” (VYGOTSKY, 1991, p. 41). A criança 1 já conhece o significado do gesto de apontar, sabe que quando aponta direciona a atenção do adulto, esse significado é construído nas relações sociais.

Queremos destacar que, na cena 1, ela utiliza o gesto de apontar para indicar à professora-pesquisadora algo que está com “dúvida”, tendo em vista suas expressões. A possibilidade de mediação, neste caso, se deu pela atenção da professora-pesquisadora à situação, supondo que a criança queria dizer algo ao apontar. Entendemos que a mediação “[...] permite à criança apropriar-se do saber humano que a capacita a interpretar o mundo e lhe dá condições para comunicar-se com o outro.” (PINO, 2005, p. 160).

Suas interações com os adultos, com crianças mais velhas e com produtos culturais vão dirigindo a linguagem, a imitação, a percepção, a atenção, a memória, a imaginação, os valores, os hábitos. Os significados das palavras e das ações vão sendo apropriados nas relações sociais concretas da vida (PADILHA, 2017, p. 14).

Como já destacado anteriormente, é a partir dessas relações mediadas, pelas ferramentas e signos, que se torna possível o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. E, antes de elas se tornarem funções psicológicas, foram relações sociais.

Na cena 1, a professora-pesquisadora nomeia o objeto que a criança 1 aponta. Este objeto poderia ser desconhecido para ela, ou ela poderia estar tentando entender de onde vinha o vento frio, ou indicando interesse por muitos motivos diferentes, desconhecidos pela professora-pesquisadora. Ela, naquele momento, percebe o interesse da criança e sua ação é direcionada a explicar o que era aquele objeto.

Sabemos que com as interações a criança aprende o significado das palavras. Nesta cena, a professora tem um papel de: 1) dar significado ao gesto da criança (gesto de dúvida) e 2) a partir dessa significação, nomeia aquilo que a criança 1 não conhecia, não entendia e/ou pelo qual tinha interesse. Essa relação que a professora-pesquisadora estabelece é muito importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que a apreensão dos significados possibilita compreender melhor o meio a sua volta e amplia suas possibilidades de comunicação.

A questão-chave está em compreender o significado da palavra – unidade de pensamento e linguagem (VYGOTSKY, 1993). No significado da palavra, tem-se a função de comunicação (linguagem) e de generalização (pensamento). O significado das palavras evolui com o desenvolvimento do sujeito, e mudam também as relações entre pensamento e linguagem (CENCI, 2015).

Enfatizamos que a escola em questão trabalha com um contexto de dupla docência, ou seja, em sala de aula trabalham duas professoras. Isso pode favorecer um envolvimento maior com as crianças e melhores condições para o olhar atento das docentes. No caso desta pesquisa, trabalhavam três adultos para uma turma de 19 crianças. Essa questão da participação de mais de uma docente na mediação pedagógica também pode ser vista em outra circunstância:

Cena 2 - Criança 2 na roda inicial

Momento da roda inicial – A criança 2 chegou e estava escolhendo um lugar para se sentar, mas, de início, não conseguiu pois não tinha espaço suficiente. Percebo que duas crianças começam a falar mais baixo e percebi que não queriam deixar a criança 2 sentar por perto. Comento isso com a professora e ela afirma que a criança 3 ainda têm dificuldade em relacionar-se com a criança 2. A criança 2, após conseguir um lugar na roda, tenta conversar com a colega em questão, mas esta não lhe dá atenção. Nesse momento, a

professora afirma para a criança 3 que a criança 2 estava com saudades dela (esta ficou mais de 40 dias viajando e ficou na cidade de Boston, Estados Unidos Da América) e que elas poderiam conversar sobre a viagem, pois a criança 2 também tinha viajado para os EUA. A criança 3 então afirma: então podemos viajar juntas. A professora respondeu: “é, na próxima vez vocês podem marcar de irem juntas” (DIÁRIO DE BORDO, 08/10/2019).

Podemos perceber na cena a forma como a professora aborda a situação. Mesmo a criança 2 conseguindo sentar ao lado da colega, esta não lhe dava tanta atenção, então a professora traça um vínculo entre as duas crianças: uma viagem. E, a partir disso, a criança 3 muda sua postura e conversa com a criança 2.

Freitas e Jacob (2019) vão elucidar que o processo inclusivo também se associa a um potencial excludente, quando, por exemplo, as crianças não participam efetivamente das interações e das aprendizagens. Muitas vezes, existe a naturalização dessa segregação. Os autores defendem que devemos reconhecer a diversidade da turma: “pode parecer que a característica mais essencial da educação inclusiva seja a atenção específica à particularidade de determinadas crianças. Mas não há criança presente na escola sem particularidades.” (FREITAS, JACOB, 2019, p. 16).

Na cena 2, percebemos, pelo menos, duas particularidades: 1) A criança 2 querendo interagir com a criança 3; e 2) A criança 3 não permitindo a interação (seja no momento que ela não quis que a colega sentasse ao seu lado ou no momento que não lhe dava atenção). A situação é modificada quando a professora-pesquisadora percebe o que está acontecendo e comunica a outra docente. Esta, por sua vez, já compreende que a criança 3 ainda têm dificuldades de se relacionar com a criança 2 e com isso introduz um assunto pelo qual ambas possuem afinidade, fazendo com que fosse possível uma mudança de atitude da criança 3. Destacamos o olhar sensível da professora nesse momento, para que não existesse nenhum constrangimento das duas crianças.

O ambiente escolar traz uma característica muito forte que é a intencionalidade do fazer pedagógico. Concordamos com Sforzi (2008), quando ela afirma que na escola a criança é inserida em novas formas de interação e prática social e que, no processo de ensino, a interação vai assumir uma característica bem definida: a intencionalidade. Vamos pontuar uma cena que pode nos ajudar a compreender essa relação entre intencionalidade e interação.

Cena 3 - Criança 1, criança 2 e a interação

A criança 1 está brincando com massa de modelar quando a criança 2 chega e pede. Mas a criança 1 responde que não e a criança 2 me pergunta “por quê?”. Peço para que ela pergunte a criança 1 o porquê de ela não querer emprestar a massinha. A criança 2 pergunta e a outra criança responde: “estou brincando”.

Ela vai brincar com outro brinquedo e deixa a criança 1 à vontade (DIÁRIO DE BORDO, 09/10/2019).

A intencionalidade nessa cena pode ser observada na atitude da professora-pesquisadora de fazer com que a criança 2 se dirija a criança 1 para que esta responda, sendo possível a interação entre ambas. A mediação da professora-pesquisadora, através da sua fala, que orienta a ação, ajuda a criança 2 a perceber para quem deveria direcionar sua pergunta.

Sabemos que a interação entre os pares poderia não ter acontecido, se a professora-pesquisadora estivesse respondido a criança 2, sem ter redirecionado a pergunta dela. Novamente, é o olhar atento da mediação pedagógica que entende a importância da interação entre os pares, do dialogar, do perguntar e de a criança ser sujeito ativo nas situações. Asbahr e Nascimento (2013) afirmam que o ato de esperar o desenvolvimento das crianças, ou seja, esperar que em algum momento alcancem novas funções é, em sua maioria, contentar-se com o não desenvolvimento delas. Por isso, compreendemos a importância das professoras em mediar situações novas e desafiadoras para as crianças com deficiência, mobilizando o aprendizado e desenvolvimento delas, ao invés de esperar que esse processo aconteça como maturação natural.

Essa compreensão nos leva à discussão já traçada em nossa pesquisa sobre a deficiência como um conceito dialético, que pode vir a se concretizar nas nossas falas e ações a partir das condições concretas e sociais produzidas nas relações e espaços sociais. Como Dainez (2017) já observou, esse conceito dialético pode vir como incapacidades ou aberturas de possibilidades. Garcia (1999) também destaca que não se deve perceber isoladamente as características da deficiência, vendo só impossibilidades, mas sim entender como o sujeito com tais características se relaciona e se constitui: Na cena 3, observamos a possibilidade de interação e comunicação entre as duas crianças com deficiência.

[...] é preciso esclarecer que as dificuldades e limitações são atribuídas socialmente a um indivíduo. O que não significa negar as características físicas relacionadas socialmente como deficiências, mas sim afirmar que o que caracteriza a deficiência, nesta concepção, não são as questões físicas, mas sim o tipo de interações que envolvem um sujeito que apresenta tais características. Assim, é possível pensar que este sujeito pode relacionar-se e constituir-se de outras formas, a partir de outras relações (GARCIA, 1999, p. 44).

A situação destacada na cena 3 nos mostra que as crianças com deficiência não estão como sujeitos passivos e são tratadas como sujeitos capazes na interação possibilitada pela professora-pesquisadora. Como afirma Padilha (2000), a deficiência está marcada pelas condições concretas da vida social. Aqui situamos o caso de uma escola de aplicação que tem

diretrizes inclusivas nos documentos, nas práticas e na formação continuada (PIMENTEL *et al.*, 2019).

Já discutimos que, para Vygotsky (1997), as características negativas da deficiência não estão em sua forma primária, mas são consequência de exclusão, falta de acessibilidade, negligência, que produzem um desenvolvimento social incompleto. É preciso compreender que nem sempre esse processo inclusivo é fácil, simples. Na próxima cena vamos observar como a professora-pesquisadora, reconhecendo a importância da aprendizagem com os colegas, busca conduzir a criança 2 à sala de referência, para que esta participe da atividade que estava sendo desenvolvida.

Cena 4 - “Quero falar”: entrevista com a vovó

Uma das atividades do dia foi uma entrevista da turma com a avó de uma das alunas da sala. No dia anterior as crianças pensaram nos questionamentos, mas, a criança com TEA e a criança com Síndrome Down não participaram, ficando na sala brincando com outros brinquedos, apesar do chamamento das professoras. No início da entrevista, a criança 2 saiu da sala e foi para a biblioteca, levando um brinquedo. Me aproximei dela e expliquei o que estava acontecendo na sala, que era uma entrevista com a avó de uma das colegas da turma e que o pessoal estava fazendo perguntas sobre a infância da avó. Sugeri que ela perguntasse sobre maquiagem, “será que existia naquela época?” “Será que a vovó usava?”. Enfatizei essa pergunta porque a criança adorava “maquiar” as professoras e ela poderia sugerir aquelas perguntas. Ela ouviu e perguntou “por que?”. Expliquei novamente a proposta e chamei ela para voltar para a sala, mas a criança 2 não quis. Acabei pegando o brinquedo que ela estava segurando e ela me seguiu e pediu o objeto. Devolvi quando sentamos na roda com os demais amigos. Passado alguns minutos ela levanta o braço e diz: “quero falar” (DIÁRIO DE BORDO, 10/10/2019).

Como já foi enfatizado, a criança 2 tinha dificuldade em permanecer na sala de referência. Por isso, em alguns momentos, era preciso utilizar algumas estratégias para que a criança participasse das atividades da rotina. Na cena 4, podemos observar que foi necessário a professora-pesquisadora enfatizar o que estava ocorrendo na sala. Além disso, ela oferece sugestões de perguntas para que a criança participe da atividade; as sugestões situam o contexto da discussão e oferecem modelos de ação. Nessa direção, o papel dos professores no ambiente escolar:

[...] destaca, recorta informações e significados em circulação na sala de aula, direcionando a atenção das crianças para eles; induz à comparação entre informações e significados, possibilita a expressão das elaborações das palavras, organizando verbalmente seu pensamento; problematiza elaborações iniciais da criança, levando a retomá-las, a refletir sobre possibilidades não consideradas, a refletir sobre seus próprios modos de pensar (FONTANA, CRUZ, 1997, p. 112).

Provavelmente, se não fosse a mediação e insistência da professora-pesquisadora em levar a criança 2 para a sala, talvez ela continuasse na biblioteca. Dessa forma, concordamos com Rego (2001) quando ela afirma que o papel dos professores é de extrema relevância nas dinâmicas das interações interpessoais, bem como na interação das crianças com os objetivos de conhecimento, pois os docentes organizam e orientam as relações.

Vamos observar o desenrolar dessa cena no próximo tópico e perceber a importância da mediação pedagógica para a participação da criança 2 na atividade e para o processo de aprendizado e desenvolvimento.

Aprendizado e desenvolvimento das crianças 1 e 2

O aprendizado e desenvolvimento das crianças se dá a partir das relações mediadas que permeiam o seu contexto social e cultural. Por isso, a importância do coletivo e da escola, como espaço intencional de apropriação das ferramentas e signos. Paz e Victor (2019) afirmam que a esfera social deve ser acessível para o sujeito com deficiência. Por isso a importância da organização do ensino e a intencionalidade desse processo. Retomando a situação da entrevista com a vovó, temos a sequência das interações:

Cena 5: Quero Falar - entrevista com a vovó (continuação)

A professora que estava organizando o momento da entrevista dirige a palavra para a criança 2 chamando a atenção dos outros colegas: “A criança 2 quer fazer uma pergunta, pessoal”. A criança pergunta à avó: “e a maquiagem?”, a professora compreende a situação e interpela a avó: “você usava maquiagem?” e ela responde que não. A conversa continua. Em dado momento, a criança 2 intervém e fala muitas coisas, porém, apenas a docente que estava mais próxima consegue compreender (pois a criança fala muito rápido). A professora diz para a turma que a criança 2 estava fazendo relações do que a avó estava dizendo com a vida dela: “A criança 2 falou que brinca, que tem brinquedos, que viaja de avião”. Esses 3 elementos (brinquedos, brincadeiras e viagens) estavam na fala da avó. Depois que a avó falou sobre esmalte, que não usava na sua época, a criança 2 falou que pintava a unha e viajava (DIÁRIO DE BORDO, 10/10/2019).

Esse momento foi possível porque a professora da turma, observando o interesse da criança, fez a mediação no momento das perguntas. Na cena 5, nos momentos da fala da criança 2, é perceptível as relações/associações que ela faz entre as respostas da avó e as próprias experiências.

A partir disso, vamos destacar os estudos de Ramos (2017) (baseados em Luria) que nos mostram que é a partir da linguagem que o indivíduo desenvolve a habilidade da memória, da imaginação e do pensamento abstrato. É a partir da internalização da linguagem que é possível

o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Estas, possibilitam o distanciamento da experiência imediata, ou seja, a criança 2, através da palavra consegue relacionar o que acontece na cena com experiências anteriores. A criança organiza sua fala a partir da fala da professora, a qual organiza a situação de ensino para que a criança 2 consiga se envolver e expressar-se. Destacamos que nos momentos de atividade em grupo era difícil o engajamento dela, mas percebemos na cena 5 o interesse da criança 2 em participar e tecer relações.

Como nos mostra Vygotsky (1991), o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento. Logo, quando falamos que o processo educativo deve ter por base o desenvolvimento proximal do sujeito e que não se deve adaptar-se à deficiência, estamos falando de práticas como esta (cena 5) em que a criança participa ativamente do processo de ensino e aprendizado. Essas práticas, que podem promover o desenvolvimento, são aquelas direcionadas para o que a criança ainda não consegue fazer sozinha, mas que alcança com a intervenção dos professores. A criança tem voz ativa nos momentos da rotina escolar e a professora, como sujeito nesse processo de mediação, organiza as situações mais adequadas para a criança ter tal protagonismo.

Na próxima cena vamos observar o protagonismo da criança 1 que surge a partir do envolvimento dela com a atividade de campo.

Cena 6: O envolvimento da criança 1

Hoje foi um dia diferente para a turma 4, um dia de aula de campo. Visitamos o Instituto de Neurociência e enquanto as crianças estavam em roda, conversando e brincando, a criança 1 fala para mim, segurando um pincel para quadro branco na mão: “ônibus” e se dirige ao quadro e começa a desenhar um ônibus e o que parecia ser um caminho. As professoras já tinham conversado sobre os detalhes da viagem na roda inicial (minutos antes dessa cena). Vale salientar que uma das professoras afirma que a mãe da criança comentou com a docente que no trajeto de casa à escola, nesse dia, estava comentando com a criança 1 sobre a viagem que iria ser feita (DIÁRIO DE BORDO, 30/09/2019).

Ao longo da observação participante, este momento foi o único observado em que a criança desenha voluntariamente, sem que fosse um momento orientado de atividade de desenho. Entendemos que essa atitude foi desencadeada a partir do interesse e empolgação da criança pela atividade de campo no Instituto do Cérebro. Salientamos que a empolgação dela é percebida em outros momentos, quando ao longo da viagem chama seus amigos pelo nome com uma entonação de voz animada. Em outro momento do trajeto até o Instituto de Neurociências, o ônibus começa a subir por um viaduto e a criança 1 exclama: “o ônibus está subindo, está subindo”, com uma voz que demonstra felicidade e empolgação.

Consideramos que o envolvimento da criança em determinada atividade contribui para o processo de aprendizado e desenvolvimento. Vygotsky (1993) diz que qualquer pensamento tem uma base afetivo-volitiva, por isso não se pode separar intelecto e afeto. O teórico, referindo-se especificamente à emoção no aprendizado escolar, aponta:

As reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas. A experiência e a pesquisa têm demonstrado que um fato impregnado de emoção é recordado de forma mais sólida, firme e prolongada que um feito indiferente (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Destaca-se que o envolvimento da criança 1 nas atividades do tema de pesquisa⁴ “cérebro” não era tão frequente, então a visita ao Instituto de Neurociências foi uma oportunidade de a criança estar mais presente nos estudos, sendo uma experiência importante, pois, estava “impregnada de emoção” (VYGOTSKY, 2003).

Além do envolvimento da criança com a atividade, é necessário observar dois fatores importantes. O primeiro são as orientações e informações quanto à visita de estudos, as quais ocorrem momentos antes. No momento da roda inicial, as docentes realizam os combinados com as crianças e explicam o que aconteceria na atividade de campo; essa mediação ajuda todas as crianças e, especialmente a criança 1, a se organizar e a entender o que vai suceder-se no Instituto de Neurociências. O segundo fator é a ação da mãe da criança 1 que comenta com ela sobre a viagem no caminho de casa para a escola, ou seja, a criança 1 já estava preparada para a visita. Família e professoras ajudaram a criança a compreender uma rotina que seria diferente dos outros dias no NEI.

Retomando a cena 6 e o desenho da criança 1, é possível supor que a criança realiza o desenho como forma de expressar sua empolgação pela atividade de campo a partir das mediações das professoras e da conversa com a mãe, mostrando-se atenta aos momentos de fala antes de chegar à escola e aos combinados realizados na roda inicial. Isso nos faz lembrar Vygotsky (1991), o qual afirma que qualquer situação de aprendizado escolar com a qual a criança se depare possui uma história prévia e relacionada a outros contextos.

⁴ O tema de pesquisa é a metodologia que organiza as atividades no NEI. Tal metodologia articula três eixos: o contexto sociocultural; a estrutura dos conhecimentos de área e os processos de construção de conhecimentos nas crianças. Ele surge a partir de assuntos relacionados a curiosidade, interesse e necessidades das crianças. Cada tema de pesquisa tem um período de duração diferente a depender dos desdobramentos e dos interesses das crianças.

Se, nesse caso, as pessoas estivessem pensando “a criança 1 é autista, não dá certo mudar a rotina, melhor ela não ir para a atividade de campo”, estariam tirando justamente a possibilidade de ela aprender a enfrentar novas situações. Embora não possamos afirmar que a atividade produziu desenvolvimento, pudemos observar que ela demonstra (pelo desenho) compreender a atividade de campo. Por vezes, quando se fala da criança com deficiência, por acreditar que seu desenvolvimento se limita às condições que têm para aprender, não são possibilitadas novas situações de aprendizado. De acordo com Vygotsky (1991), é justamente o aprendizado que promove o desenvolvimento do sujeito.

Vale salientar que não só nessa cena em destaque, mas também nas outras, observamos que as professoras estão sempre intervindo, seja para direcionar as interações, a atenção das crianças, ou para apontar novas possibilidades de enxergar uma situação, promovendo o protagonismo das crianças com deficiência nos momentos coletivos e possibilitando que a criança 1 e 2 participem das atividades.

Considerações finais

A escola é um espaço coletivo que deve garantir às crianças com deficiência não só o acesso, mas a permanência e interações significativas que promovam o aprendizado e o desenvolvimento. Na nossa pesquisa, analisamos um contexto específico de inclusão de duas crianças com deficiência na turma quatro do NEI, durante três semanas no ano de 2019, enfocando o papel das mediações pedagógicas para o processo de aprendizado, desenvolvimento e inclusão dessas crianças. A partir da análise dos dados, verificou-se a importância de se perceber as crianças, ou seja, o olhar atento das professoras possibilitou o processo de significação das ações das crianças com deficiência, ajudando-as a organizar a ação e a fala. A mediação pedagógica das professoras orientava não só as atividades, mas também as interações das crianças da turma quatro como um todo.

As mediações pedagógicas das professoras foram essenciais para a participação das crianças 1 e 2. Enfatizamos a intencionalidade das professoras no fazer pedagógico, promovendo situações de ensino que possibilitaram o envolvimento das crianças com deficiência, a expressividade e o questionamento.

Na pesquisa, observamos as variadas mediações das professoras, seja para direcionar os momentos da rotina, enxergando novas possibilidades em uma situação ou promovendo o protagonismo das crianças com deficiência nas atividades. Na mediação pedagógica existe a intencionalidade dos professores, os quais possibilitam, estabelecem, pensam, organizam e

promovem as relações de bom ensino que, como já nos dizia Vygotsky (1991), é aquele que se adianta ao desenvolvimento.

Referências

ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira; NASCIMENTO, Carolina Picchetti. **Criança não é Manga, não Amadurece: Conceito de Maturação na Teoria Histórico-Cultural.** *Psicologia: ciência e profissão*, 33(2), 414-427. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/4Wq5bTmhnrt8XG8w3B5Xcvj/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 abr. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 24 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 25 mar. 2020.

BRASIL. **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.** Brasília, 2008. 19 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica_educspecial.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

CENCI, Adriane. A retomada da defectologia na compreensão da teoria histórico-cultural de Vygotski. *In: 37a Reunião Nacional da ANPED, 2015, Florianópolis. Anais.* Florianópolis: UFSC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/retomada-da-defectologia-na-compreensao-da-teoria-historico-cultural-de-vygotski>. Acesso em: 03 jun. 2020.

DAINEZ, Débora. Desenvolvimento e deficiência na perspectiva histórico-cultural: contribuições para educação especial e inclusiva. **Revista de Psicologia**, Santiago de Chile, v. 26, n. 2, p. 1-10, 2017.

FONTANA, Roseli; CRUZ, Maria Nazaré da Cruz. **Psicologia e trabalho pedagógico.** São Paulo: Atual, 1997.

FREITAS, Marcos Cezar de; JACOB, Rosângela Nezeiro da Fonseca. Inclusão educacional de crianças com deficiências: notas do chão da escola. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e186303, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/157589>. Acesso em: 07 ago. 2020.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A educação de sujeitos considerados portadores de deficiências: contribuições vygotkianas. **Ponto de Vista: revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis, n. 1, p. 42-46, jan. 1999. ISSN 2175-8050. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1519>. Acesso em: 06 ago. 2020.

GIL, Marta. **Acessibilidade, Inclusão Social e Desenho Universal**: tudo a ver. 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/martagil>. Acesso em: 30 mar. 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Melina Thaís da Silva. **Ensino colaborativo na educação infantil para favorecer o desenvolvimento da criança com deficiência intelectual**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação) Educação Especial, UFSCar, São Carlos, 2016. 167 f. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8021?show=full>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MENDONÇA, Fabiana Luzia de Rezende; SILVA, Daniele Nunes Henrique. **Formação docente e inclusão**: para uma nova metodologia. Curitiba: Appris, 2015.

MENDONCA, Fabiana Luiza de Rezende *et al.* Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 24, e193222, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/VBdMYknZyqxbDCnY6f7QJhd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 mar. 2021.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: uma compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciênc. Educ.** (Bauru), Bauru, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132003000200004&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 12 fev. 2021.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky Aprendizagem e desenvolvimento**: Um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1993.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento psíquico e elaboração conceitual por alunos com deficiência intelectual na educação escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Universidade Estadual Paulista, v. 23, n. 1, jan./mar., Marília: ABPEE, 2017, p. 9-20. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zFvqqr37NkbMgZNGMvRJv4S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Educação inclusiva: já se falou muito sobre ela? **Educação em Foco**. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Juiz de Fora: UFJF, Edição Especial, fev. 2015, p. 313-332. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/19686>. Acesso em: 19 fev. 2021.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Práticas educativas: Perspectivas que se abrem para a educação especial. **Educação & Sociedade**, n. 71, p. 197-220, julho. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/jzfTpQQRQvzy8tYgxpNpHMN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2021.

PAZ, Alejandra Cesarina Rodriguez; VICTOR, Sonia Lopes. A colaboração para o atendimento educacional à criança público-alvo da educação especial na educação infantil. *In*: VICTOR, Sonia Lopes (Org.). **A educação especial e a consolidação da inclusão**: múltiplos debates. [s.l]: Brasil Multicultural, 2019, p. 1-280.

PIMENTEL, Gilka Silva *et al.* (Org.). **Caderno de Inclusão**: orientações. Natal: Edufrn, 2019. 29 p.

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

PLETSCH, Márcia Denise; ROCHA, Maíra Gomes de Souza da; OLIVEIRA, Mariana Corrêa Pitanga de. Propostas pedagógicas para alunos com deficiência intelectual e múltipla: análises de cenas do cotidiano escolar. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 1, n. 25, p. 34-46, mar. 2020. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/6271>. Acesso em: 10 fev. 2021.

RAMOS, Patricia Maria Guarnieri. **A concepção de linguagem do PNAIC e implicações metodológicas para o ensino da linguagem escrita**: um estudo a partir da teoria histórico-cultural. 2017. Dissertação (Mestrado). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2017. Disponível em: http://iepapp.unimep.br/biblioteca_digital/pdfs/docs/04022021_104529_patriciamariaguarnieriramos_ok.pdf. Acesso em: 07 fev. 2021.

REGO, Cristina Teresa. **Vygotsky**: Uma perspectiva histórico-cultural da educação. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SFORNI, Marta Sueli Faria. Aprendizagem e Desenvolvimento: o papel da mediação. *In*: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem**: diferentes olhares sobre o processo educacional. Bauru, UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008.

VIEIRA, Alexandre Braga; PILOTO, Sumika Soares Freitas Hernandez; RAMOS, Inês Oliveira. Currículo e educação especial: direito à educação para crianças público-alvo da educação especial. *In*: VICTOR, Sonia Lopes. **Educação especial inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017, p. 1-305.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. *In*: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, Alexander R.; LEONTIEV, Alex N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas. Tomo III**: Problemas de desarrollo de la psique. Madrid: Visor, 1995.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Escogidas. Tomo V**: Fundamentos de Defecología. Madrid: Visor; 1997.