

Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva

Fabiana Wanderley¹

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim²

¹Universidade Federal Rural de Pernambuco, email: fabiana.wanderley@ufrpe.br

²Universidade Federal Rural de Pernambuco, email: maria.amorim@ufrpe.br

Autor para correspondencia: maria.amorim@ufrpe.br

Resumo: Inúmeras expressões linguísticas são produzidas pelos profissionais das áreas da Educação e da Psicologia para designar o sujeito com deficiência. O nosso olhar se debruçou nos discursos que se balizam numa linguagem analítica e heurística pertencente ao universo da normalidade da razão analítica. Na contramão desta proposta dialogamos com Wittgenstein e Vygotsky.

Palavras chaves: produção de sentido; mediação Semiótica, deficiência, inclusão.

Resumen: Numerosas expresiones lingüísticas son producidas por los profesionales de las áreas de la Educación y Psicología para designar al sujeto con discapacidad. Nuestra mirada se centró en los discursos que se balizan en un lenguaje analítico y heurístico perteneciente al universo de la normalidad de la razón analítica. En contra de esta propuesta dialogamos con Wittgenstein sobre producción de sentido y de Vygotsky sobre mediación semiótica.

Palabras claves: producción de sentido; mediación semiótica, discapacidad, inclusión.

Recepción: 21 de diciembre de 2017

Aceptación: 25 de abril de 2018

Forma de citar: Wanderley, Fabiana & Ma. do Rosário de Fátima Brandão Amorim. (2018). Produção de sentido, mediação semiótica e educação inclusiva. *Voces De La Educación*, 3(6), 191-203.



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0 International License

Sobre o tradicional discurso anexado à normalidade na razão analítica

“Portador de Deficiência”, “deficiente”, “pessoa com deficiência”... Muitas são as expressões linguísticas produzidas pelos profissionais das áreas da Educação e da Psicologia para designar o sujeito com deficiência, como também são múltiplas as suas formas de experienciar o mundo. A dinâmica deste jogo semiótico pode ser vista como o movimento do indivíduo em aproximar-se do mundo e reinventá-lo.

Tomando por referência essas inquietações epistemológicas, observamos que a história discursiva acerca dos sujeitos com deficiência no Brasil parece nos mostrar que, mais do que a existência real de sujeitos desviantes da normalidade (o que também já constitui um discurso) esta história é a de uma constante apropriação por uma ordem (psiquiátrica, psicológica, pedagógica, política) do objeto “deficiência”, re-instituindo-se a cada passo.

Numa rápida alusão ao Dr. Itard e sua relação com Victor, o “menino-lobo” encontrado na floresta de Aveyron (1801). O fato de aquela criança ter sido objeto de cuidado e acompanhamento médicos ao longo de alguns anos inaugura e ratifica algo de novo: a crença moderna no caráter aperfeiçoável do homem pela via da educação ou da re-educação. Ali se encontravam os rudimentos de um vastíssimo programa (moderno) de produzir o Outro pedagogizável. Não se trata de entender, simples e expeditivamente tal programa como uma medida racionalizante de tudo e a todos submeter o olhar vasculhante do poder iluminista, para quem o outro da não-razão representaria uma ameaça. Trata-se de observar uma mudança operada na forma como o discurso tratará, a partir de então, de cuidar (num duplo sentido de estar atento e de curar) e de instituir o “outro”, o “desviante” como objeto de ação institucional.

Vygotsky e Wittigenstein: jogos de mediação

Contra-pondo-se à Pedagogia da Exclusão, podemos resgatar em linhas gerais, os pressupostos defendidos por Vygotsky, em seu livro “Fundamentos da Defectologia (1989), que refuta a teoria de que a criança com alguma deficiência ou cujo desenvolvimento foi impedido por um “defeito” não passou a ter oportunidades educacionais/profissionais semelhantes às de outros indivíduos. Dessa forma, essa criança não é simplesmente um indivíduo menos desenvolvido do que seus pares, mas uma criança que se desenvolve de modo diferente. A proposta defendida por Vygotsky e seus companheiros (Luria e Leontiev) baliza-se na percepção de deficiência como uma variação particular ou tipo especial de desenvolvimento e não uma variante quantitativa da normalidade. Neste sentido Vygotsky (1989) assevera que os problemas dos sujeitos com deficiência não são de cunho biológico, mas social, bem como a natureza dos processos da criança com deficiência da criança deve ser social e não biológica.

Alicerçado nestes argumentos, podemos constatar que Vygotsky vislumbrava uma educação que garantisse o envolvimento da criança com deficiência com a vida, possibilitando-lhe compensações e, alterando assim, o enlace social com a vida por alguma outra via. Este é o olhar prospectivo de Vygotsky que nos leva a não enfatizar o “menos” da deficiência, mas o “mais” da compensação, aquilo que pode vir a ser.

O campo da Defectologia Soviética proposta por Vygotsky e colaboradores começa a entrar na pauta das discussões psicológicas, pedagógicas e acadêmicas ocidentais a partir da década de 1990 (Freitas 2004; Carvalho 2000). Isto porque, no cenário mundial, a educação mundial, a educação especial passa por várias mudanças paradigmáticas devido a alguns fatores. Em primeiro lugar, em muitos países, a criança é considerada um ser “educável”, em contexto inclusivo, devendo abarcar, indistintamente, no ambiente escolar, crianças com “deficiências” e aquelas consideradas “normais”, como destaca Correr (2003) e González (2002). Na prática, isto requer como menciona Daniels (1994) e Coll (1994), uma formação e habilitação especializada dos professores, instrumentalizando-os à escolarização de todas as crianças.

Em segundo lugar, esse arcabouço teórico-metodológico adequava-se a palavras de ordem; - “diversidade”; “escola inclusiva”; “potencialidade”; “diferença”; “igualdade de oportunidades educacionais”-; que rapidamente logram êxito no ideário acadêmico dos anos 90, constituindo-se uma espécie de dicionário pedagógico consensualizado e compartilhado por profissionais das áreas da educação e da psicologia, como analisam Moreira (2003;1997) e Freitas (2004). Dessa forma, muitas das concepções consideradas vanguardistas nesta década, em relação à educação especial, repousam no aporte conceitual de Vygotsky e de outros autores da educação como por exemplo, Geurdreau (2003); Figueiredo (2002); Jannuzzi (1992), dentre outros.

No âmbito dessas reflexões, é possível retomar, mais especificamente, as principais contribuições de Vygotsky (1996), articulando-as à realidade da Educação Especial, surgidas num cenário soviético que priorizava a abordagem biológica, o comportamentalismo e a psicometria como instrumento de triagem (na clínica e na escola) de crianças “normais” e “anormais”. É nesta ambiência que, como analisa Van der Veer (1999), Vygotsky opõe-se à tese vigente à época que o desenvolvimento da criança anormal obedece a leis particulares. Resgatemos as idéias de Vygotsky apud Knox e Stevens (1993). Na sua compreensão:

“A criança cujo desenvolvimento não é simplesmente uma criança menos desenvolvida que seus pares, mais precisamente ela tem se desenvolvido diferentemente... uma criança em cada estágio de seu desenvolvimento, em cada uma dessas fases, representa uma singularidade qualitativa, isto é, uma estrutura orgânica e psicológica específica, exatamente no mesmo caminho uma criança deficiente que representa qualitativamente uma diferença, um tipo único de desenvolvimento”. (p. 16).

Tomando por referência as proposições vygotskianas, podemos assegurar que a criança “deficiente”, como mencionamos anteriormente, passa a ser vista por uma perspectiva qualitativa e não como uma variação quantitativa da criança normal. Para o autor supracitado, a deficiência geraria um processo de compensação, estimulando um (re) direcionamento do sujeito. Caberia à defectologia estudar os ciclos e as transformações no desenvolvimento, os processos compensatórios que permitiriam transpor as deficiências, sendo seu objeto de análise as reações físicas e psicológicas do deficiente.

A singularidade do desenvolvimento do deficiente estaria nos efeitos positivos da deficiência, ou seja, nas trajetórias percorridas para a superação do déficit. Nesta ótica, o deficiente não

é apreendido como inferior aos seus pares, mas como àquele que apresenta um desenvolvimento qualitativamente diferente e único.

Corroborando com este argumento, podemos defender que a proposta desenhada por Vygotsky desconstrói a concepção cristalizada e rígida ainda vigente na educação especial brasileira acerca da conceituação da deficiência mental. Essa variedade de concepções (limitações, atrasos, estagnações e impossibilidades) foi sendo engendrada, ao longo da história da humanidade, na tessitura social, passando por transformações em relação à denominação do dito “deficiente mental” (“idiotia”, “imbecil”, “retardado”), como também na forma de compreensão deste sujeito (“louco”, “habitado pelo demônio”, “incapaz”). No entanto, ainda hoje, observamos marcas emblemáticas destas conceituações e nos deparamos sempre, como discute Ferreira (1994) com conceitos e impressões, por exemplo, da deficiência intelectual que enfatizam o déficit, a incapacidade, a impossibilidade do sujeito de inclusão à escola regular, à sociedade: à vida.

No bojo dessas proposições, o meio social é percebido para o referido autor, como o elemento que pode facilitar ou dificultar a criação desses caminhos de desenvolvimento. O defeito, assim, não está no indivíduo, e, nem a criança que tem um “defeito”, é necessariamente “deficiente”, estando seu grau de normalidade condicionado às interações sociais estabelecidas pelo sujeito ao longo do seu percurso existencial.

Coadunado a este pressuposto, Leontiev, citado por Ferreira (1994) defende a noção de atividade, sendo esta a relação que o indivíduo estabelece com a realidade objetiva. Entretanto, destacamos que o termo “atividade” traz implícito, em si, a natureza de um processo social e se relaciona com os mecanismos semióticos. Observa-se que a Teoria da Atividade leontieviana preconiza que a ação individual, em si, e sem inserção no sistema coletivo, perde significado e não se qualifica como objeto de estudo para a compreensão dos processos psicológicos.

Neste sentido, constata-se que as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem são alargadas quando se trabalha com a heterogeneidade, com atividades significativas para o aluno na sua relação com o mundo, e, principalmente, com uma concepção de deficiência, percebida como motor à mudança; como diferença e não como um “menos”, como aponta Vygotsky em seu “Fundamentos da Defectologia”. Corroborando com este postulado, Ferreira (1994) explica que: “A abordagem sócio-histórica da deficiência vem revolucionar a concepção de deficiência (...), buscando-se o desenvolvimento das potencialidades, dos processos compensatórios desencadeados pela deficiência, enfatizando-se a capacidade e não o déficit”.

Nesta direção de análise, Vygotsky passa a defender a idéia que as leis de desenvolvimento deveriam ser as mesmas para todas as crianças e a destacar, primordialmente, os aspectos sociais da aprendizagem; preparando terreno para uma abordagem educacional que enfatizasse não apenas a pedagogia, mas também o meio para desenvolver e aperfeiçoar as habilidades pedagógicas.

Dessa maneira, as teses conceituais de Vygostky atrelam-se, como destaca Coll (1994), à chamada abordagem compensatória na educação, que leva em consideração não só a

gravidade da dificuldade, mas também a eficiência da estratégia pedagógica utilizada para ajudar o alunado na superação de suas limitações. Nessa rede de compreensão dos elementos compensatórios utilizados pelo meio sócio-cultural, Vygostky (1996, p.221) destaca que “ (...) no decorrer da experiência, a criança aprende a compensar suas deficiências naturais, com base no comportamento natural defeituoso; técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes”. Ou seja, Vygostky postula que o comportamento cultural compensatório sobrepuja o comportamento natural defeituoso; idéia esta plasmada na concepção adleriana (apud Vygostky, 1996), que há superação de “defeitos” graves em órgãos específicos do corpo humano.

Com base no exposto acima, não podemos deixar de destacar que este processo de compensação é singular e sui generis, pois pode haver não só a compensação de “fraquezas congênitas”, como também a supercompensação das mesmas, como por exemplo, pessoas que nascem com audição fraca tornam-se músicos; pessoas com incapacidade da visão tornam-se artistas e pessoas com dificuldades na fala tornam-se oradores. O mecanismo básico da compensação e supercompensação segue uma sequência lógica, como elucida o próprio Vygostky (1996):

“O defeito torna-se o centro da preocupação do indivíduo e sobre ele se constrói uma certa ‘superestrutura psicológica’, que busca compensar a insuficiência natural com a persistência, exercício este, sobretudo, com certo uso cultural de sua função defeituosa (caso seja fraco) ou de outras funções substitutivas (caso totalmente ausentes). Um defeito natural organiza a mente dispõe-se de tal modo que é possível o máximo de compensação”. (p. 222).

Nesse processo, como Advogam Sacks (2001) e González (2002), há uma concentração da atenção sobre o defeito e um direcionamento neuropsicológico para o mesmo, denotando uma imbricação entre as áreas do conhecimento da neuropsicologia, da defectologia e da educação especial. No bojo dessas concepções, observamos que o pressuposto defendido por Vygostky - a educação é um elemento propulsor do desenvolvimento e da socialização na infância - pauta-se na premissa de que a educação deve conduzir o alunado do seu estado atual de desenvolvimento ou aprendizagem, para um patamar futuro, qualitativamente diferente, e compatível com as realidades sócio-históricas da cultura ou da ciência da época. Ou seja, no seu modelo conceitual como evidenciam Fonseca (2002) e Geaudreau et alli (2003), há uma ênfase prospectiva nos fatores sócio-históricos da educação.

No bojo dessas proposições, encontramos o destaque dado ao professorado, como elemento fundamental no processo ensino-aprendizagem ao desempenhar o papel de mediador do mundo para a criança. Isto aparece na segunda lei psicológica fundamental de Vygotsky, investigada por Davydson e Zinchenko [apud Daniels (1994)]. Retomemos estas concepções: “(...) qualquer função aparece duas vezes em cena no desenvolvimento cultural da criança em dois planos: primeiro, no social e depois, no psicológico; primeiro entre as pessoas (...) depois, no interior da própria criança” (pp. 162-163). De acordo com estes autores, esta lei psicológica manifesta-se principalmente no domínio do que Vygotsky denominou de “Zona de Desenvolvimento Proximal “(ZDP).

As investigações de Vygotsky não se voltaram apenas para o desenvolvimento e aprendizagem dos ditos “normais”. Atribuindo grande importância à Educação Especial, coordena e desenvolve pesquisas neste campo, tendo atuado com crianças e adolescentes com deficiência (física, visual, mental e múltipla), no Instituto Experimental de Defectologia. Apresenta uma posição de vanguarda à sua época, em relação ao “deficiente” percebido como “diferente”. Entretanto, esta diferença não poderia ser reduzida à dimensão biológica/fisiológica, mas deveria ser vista, predominantemente, através da dimensão social, no plano da insuficiente interação com o outro, com a cultura. Restaurada essa interação, a deficiência apresenta-se de forma positiva, centrada agora nas possibilidades e prospecções e não em limitações.

A noção de mediação semiótica, defendida por Vygotsky, é encontrada também nas proposições de Wittgenstein na sua obra “Investigações Filosóficas” (1953). Wittgenstein (2003, p.43) parte da premissa que “falar uma linguagem é parte de uma atividade ou de uma forma de vida”. Nesta direção analisa o que denominou de “jogos de linguagem” ou “formas de vida”. Mais especificamente, a noção de formas de vida, como analisa Meira (2004) não encontra em Wittgenstein uma definição propriamente dita, mas pode articular-se à conceituação proposta por Lave (1988) e por Lave & Wenger (1990) acerca das práticas culturais e das relações com os pares interacionais. O processo de produção de sentido e de construção de jogos de linguagem entre os parceiros interacionais é também percebido como plástico e dinâmico. Emerge, como destaca Vygotsky e Wittgenstein em diversos contextos discursivos e sócio-culturais que organizam a nossa existência, sendo jogos de mediação que dão significado ao fluxo da vida e a atividade sócio-cultural na qual inseri-se a atividade escolar.

Vygotsky, ZDP e a Defectologia Soviética: possíveis imbricações com a educação especial

O Conceito de ZDP, descrito por Vygotsky por volta de 1930, pauta-se na possibilidade de compreensão de uma gama de pressupostos pertinentes à gênese social do ser humano, sobretudo no que diz respeito ao processo de internalização, fundamental na relação desenvolvimento-aprendizagem, no jogo, nas brincadeiras e nas interações sociais.

O sentido geral subjacente a este conceito expressa que uma criança em determinado estágio de seu desenvolvimento pode resolver uma certa gama de problemas apenas sob a orientação de adultos e em certa medida com a colaboração de companheiros mais experientes.

O conceito de ZDP apresenta-se relevante para profissionais que se debruçam no estudo do desenvolvimento humano, focalizando-se no processo de desenvolvimento, como discute Valsiner (2000) no seu artigo intitulado: “The Development of the Concept Development: historical and epistemological perspectives; - e não necessariamente nos produtos de desenvolvimento. Na acepção vygotkiana, o conceito de ZDP “permite-nos delinear o imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também o que está em processo de maturação” (idem, p.113). Assim, da mesma forma que não se pretende focalizar nos meros desempenhos acadêmicos das crianças especiais, enquanto produtos do desenvolvimento, numa outra direção, pretende-se empreender um olhar processual ao

fenômeno cognitivo a ser investigado – os contextos de dialogicidade desenvolvidos dentro da escola inclusiva e a manutenção discursiva (observada nas relações entre os pares) da noção de “inclusividade escolar”. Assim, cremos que o conceito de ZDP pode fornecer-nos um instrumento poderoso, que viabilize não apenas a interação entre crianças especiais e não-especiais, mas compreendermos noções subjacentes à realidade da educação inclusiva: noções de inclusividade, virtualidade, diversidade, prospecção e potencialidade – o que implica repensar práticas e modelos psicopedagógicos, tradicionalmente calcados em modelagens comportamentais.

Valsiner e Van der Veer (2000), sugerem a existência de três formulações possíveis para o desenvolvimento do conceito de ZDP. A primeira pautou-se na elaboração de uma crítica à maneira tradicional de investigação e mensuração da inteligência, por intermédio da psicométrica (testes de Q.I) e enfatizou a análise comparativa de níveis de desempenho individual e colaborativo durante a resolução de problemas, conforme explicita Meira (2004), no seu artigo “Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática”. Neste, Meira (2004) faz uma análise da trajetória de construção da ZDP percorrida por Vygotsky em três momentos distintos: a) Primeiro Momento: Ênfase no Desempenho Individual; b) Segundo Momento: Ênfase na Interação e c) Terceiro Momento: Ênfase na Mediação Semiótica.

Tomando por referência o paradigma vygotskiano, Feuerstein (...) propõe o que denominou de “Aprendizagem Mediada”, cuja avaliação tem como objetivo principal explorar o potencial do sujeito, através de um processo de envolvimento ativo e interação com o outro mais experiente. Em situações escolares, a mediação pode ocorrer com a interferência de um adulto ou par mais experiente. No caso do professor, ele que prepara situações de aprendizagem e, paulatinamente, vai oferecendo pistas para o aluno no desenvolvimento das atividades em que ele for encontrando dificuldades.

Com isso, poderá criar alguns caminhos alternativos para o alunado avançar nas tarefas acadêmicas. Essa concepção foi também estudada por Fonseca (1995), que apresenta como primeira estratégia de intervenção terapêutica e psicopedagógica, a identificação e diagnóstico com a finalidade de apreender as características do potencial de aprendizagem da criança. Esse processo permite refletir sobre o inventário das aquisições e capacidades adaptativas, flexibilidade e plasticidade de competências das crianças.

Considerando esta crítica à primeira formulação do conceito de ZDP e destacando a relevância de considerar este conceito tanto como relacional, como constituído por um processo de negociação de significados pelos parceiros relacionais, Meira (op.cit) elucida que na segunda formulação acerca da ZDP, Vygotsky passa a priorizar mais os aspectos sociointeracionais do processo de colaboração per se do que a resolução de problemas individuais. Mais especificamente em relação ao seu trabalho, Meira (2004) destaca a importância de considerar a ZDP como um fenômeno emergente em contextos de interações sociais diversas.

A noção de mediação simbólica, por sua vez, encontra-se associada à utilização de mediadores, por exemplo, o brinquedo, que empresta uma dimensão simbólica à atividade desenvolvida. Nesta perspectiva teórica, a ZDP não é concebida como “um campo de força”,

como algo pertencente à criança ou ao adulto. Pelo contrário, a ZDP é definida como uma construção relacional, um espaço privilegiado de negociação de significados, a partir do engajamento dos parceiros relacionais em atividade social, dialógica, cultural e linguística.

Assim, nesta abordagem, podemos verificar que a ZDP é: “(...) um espaço simbólico emergente a partir da instrução, de diversos tipos de interações dialógicas, auto-ajuda, brincadeira ou fantasia, para a criação social dos processos do desenvolvimento ainda alcançados” (Meira, *idem*, p.5).

Na terceira e última fase da construção acerca da ZDP, Vygotsky enfatiza os aspectos simbólicos e discursivos de atividades diversas, ainda coadunando-se às formulações interacionais, mas distanciando-se definitivamente, da comparação de desempenhos. Como acredita Meira esta é a fase de menor elaboração teórica do conceito de ZDP, embora seja “(...) ao mesmo tempo aquela que carrega a contribuição mais original e interessante” (Meira, 2004, p.13). Destacam-se as contribuições de autores contemporâneos que fazem uma (re) leitura da ZDP vygotkiana, dentre eles destacam-se: Wertsch (1991); Valsiner e Van der Veer (1999) e Meira (2001, 2004).

Numa perspectiva de verticalização da contribuição de Meira (2004, p.14), observa-se que ele constrói um modelo de análise das atividades instrucionais e da interação entre professores e alunos em sala de aula, cujas bases conceituais evidenciam as noções de dialogicidade e tempo na emergência e manutenção da ZDP, como um campo semiótico-temporal. Nesta direção, ZDP é conceituada como “(...) um campo semiótico, um espaço simbólico de significação, no qual a interação e a comunicação promovem o desenvolvimento guiado pela aprendizagem. Neste sentido ZDP’s emergem, ou não, momento-a-momento, como parte da microcultura de sala de aula e outros contextos de aprendizagem”. Dessa maneira, Meira (2004) direciona-se à análise da variedade de discursos emergentes entre os participantes de situações instrucionais, em particular na sala de aula.

Cotejando-se a perspectiva histórico-cultural, com o modelo sistematizado por Meira (2004), podemos afirmar que a pertinência da teoria vygotkiana está no fato de tratar, construtivamente, os problemas educacionais colocados pelas crianças com necessidades educativas especiais, procurando soluções no interior dos sistemas que apóiam o alunado. Por isso, Evans (1994) assegura que culturas escolares distintas têm impactos diferenciados nas cognições dos alunos, sendo por isso, necessária uma reflexão profunda nos métodos organizacionais e operacionais das mesmas. Nesse sentido, as escolas precisam ser pensadas como microculturas, que agregam a responsabilidade de condensar as atividades humanas organizadas culturalmente.

Maturana e Varela (1995), que propõe uma educação que vislumbre uma reflexão acerca da:

“condição humana como uma natureza cuja evolução e realização está no encontro do SER individual com sua natureza última que é o ser social. Portanto, se o desenvolvimento individual depende da interação social, a própria formação, o próprio mundo de significados em que se existe, é função de viver com os outros. Aceitação do outro é, então, o fundamento para que o ser observador ou autoconsciente possa aceitar-se plenamente a si mesmo”. (p. 50).

Com base nesse princípio filosófico, acreditamos que uma proposta de educação inclusiva possa contribuir para a constituição de uma sociedade mais igualitária e mais solidária e, portanto, comprometida com o seu propósito mais significativo: HUMANIZAR.

Referências bibliográficas

- Carvalho, R. E. (2000). Temas em Educação Especial. 2a ed, Rio de Janeiro.
- Coll, C. (1994). Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Correr, Rinaldo (2003). Deficiência e Inclusão social – construindo uma nova comunidade. Bauru, SP: EDUSC.
- Coutinho, T. (no prelo). “Impact Evolution of a Parent Education Program in Early Intervention”. In: Actas do VIII Congrès International de I Á. I. F. R. E. F Competence, Adaptation. Saint Sauveur des Monts, Québec.
- Costa, C. (2003). Filosofia da Linguagem. Rio de Janeiro: Zahar.
- Daniels, Harry (Org) (1994). Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. Campinas, SP: Papirus.
- Evans (1994). In: DANIELS, Harry (Org) (1994). Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. Campinas, Papirus.
- Figueiredo, R.M. V. (2002). Políticas de Inclusão: escola – Gestão da Aprendizagem na Diversidade. XI ENDIPE, Goiânia.
- Fonseca, V. D. (1995). Educação Especial: uma introdução às idéias de Feurstein. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, V. D. (2002). Educação e Aprendizagem: da abordagem neuropsicológica à psicopedagógica. Porto Editora. Porto.
- Ferreira, M. C. C. A Prática Educativa e a Concepção de Desenvolvimento Psicológico de Alunos com Deficiência Mental. (1994). Campinas, SP. Tese doutorado (Psicologia Educacional). Faculdade de Educação/ Universidade Estadual de Campinas.
- Freitas, M. T. A. (2000). Estudos qualitativos numa abordagem sócio-histórica. Juiz de Fora: UFJF. (mimeo).
- Geaudreau, J. E Canevaro, A. (2003). L'Éducation des Personnes Handicapées Hier et Aujour d'hui. Montreal, Faculté des Sciences de L'Éducation, Unoiversité de Montreal.
- Geoffrey B. Saxe et alli (1994). IN: Daniels, Harry (Org). Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos. A interação de Crianças e o Desenvolvimento das Compreensões Lógico-Matemáticas: Uma Nova estrutura para a Pesquisa e a Prática Educacional. Campinas, SP, Papirus.
- González, J. A. T. (2002). Educação e Diversidade: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre, Artmed.

- Jannuzzi, G.S.M. (1992). *A Luta pela Educação do Deficiente Mental no Brasil*. 2a ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Knox, J.E.; Stevens, C. (1993). *Vygotsky and Soviet Russian Defectology: an introduction*. In: Vygotsky L.S. *The Collect Works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology*. New York, London: Plenum Press.
- Lave, J & Wenger, E. (1990). *Situated Learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge. K. Cambridge University Press.
- Leontiev (1991). *O Desenvolvimento do Psiquismo Humano*. São Paulo: Moraes.
- Maturana, M. R. & Varela, F.G. (1995). *A Árvore do Conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano*. Campinas. Editorial Psy.
- Meira, L. (2004). *Zonas de Desenvolvimento Proximal nas salas de aula de ciências e matemática*. In: *Vetor Netclém. Série de Divulgação Científica em Educação Matemática*. Campos dos Goytacazes, Ed. FACIC.
- Meira, L. & Lerman, S. (2001). *The Zone of Proximal Development as a symbolic space*. IN: *Social Science Research Papers*, 13, 1:1-40.
- Moreira, F. W. S. (1997). *Expressões e Silêncios do Discurso Cidadania-Deficiência Mental – Uma Abordagem Histórico-Discursiva do Plano Estadual de Educação 1988-1991*. Dissertação de Mestrado, UFPE, Recife.
- Moreira, F.W.S. (2003). *Concepções de Normalidade e Patologia na Educação Especial*. In: *Revista Espaço*, RJ: INES.
- Sacks, O. (2001). *Um Antropólogo em Marte – Sete Histórias Paradoxiais*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Santos, S. & Morato, P. P. (2002). *Comportamento Adaptativo*. Porto, Porto Editora.
- Valsiner, J. *The Development of the Concept of Development: historical and epistemological perspectives*. In: W. Damon & R. Lerner (orgs). *Handbook of Child Psychology*. 5 th edition. V. 1. New York: Willey.
- Van Der Veer, René e Valsiner, Jaan. *Vygotsky (1999). Uma Síntese*. 3a ed. São Paulo: Loyola.
- Vygotsky Lev. S. (1989). *Fundamentos de Defectologia. Obras completas - tomo cinco*. Havana: Editorial Pueblo y Educación.
- Vygotsky, Lev. S (1993). *The collect works of L.S. Vygotsky: the fundamentals of defectology*. New York, London: Plenum Press. 2v.
- Vygotsky, L.S.& Luria, A. R (1996). *Estudos sobre a História do Comportamento: o Símios, Homem Primitivo e a Criança*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Wertsch, J. (1985). Vygotsky and the social formation of mind. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (1953/2003). Investigações Filosóficas. Petrópolis: Vozes

Acerca de las autoras:

Fabiana Wanderley é professora adjunta do Departamento de Educação da Área III (Psicologia e Orientação Profissional) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Brasil. Fez Doutorado em Psicologia Cognitiva e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Começou a atuar como pesquisadora e capacitadora que trabalha com formação de professores na área de Educação Inclusiva desde a década de 90. É também escritora, professora de graduação, palestrante, professora de doutorado do Ensino de Ciências discutindo as questões concernentes à Deficiência Intelectual, Análise de Discurso na Área da Educação Inclusiva e a História da Ciência/Teorias Epistemológicas.

Maria do Rosário de Fátima Brandão Amorim é professora adjunta do Departamento de Educação da Área III (Psicologia e Orientação Profissional) da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Brasil. Mestre em Fonoaudiologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), Brasil. Doutora em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), Brasil. Trabalha com formação de professores da educação básica. É membro de dois grupos de pesquisa na base CNPq. A área de interesse se concentra na Educação Inclusiva, nos assuntos relacionados aos processos de ensino aprendizagem, formação de professor, avaliação, linguagem e Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Atualmente é coordenadora adjunta do Comitê de Ética de Pesquisa em Seres Humanos da UFRPE.