

## ■ DOSSIÊ - ARTIGOS

### ■ Deficiência intelectual e teorias sobre a mente: será que tem alguém que não aprende?

 *Júlia Cristina Coelho Ribeiro\**

**Resumo:** Este artigo tem por objetivo problematizar as chamadas teorias da mente humana, produzidas historicamente na interface entre os domínios da ciência e do senso comum, tendo em vista a necessidade de compreender suas implicações para as avaliações diagnósticas e para as intervenções pedagógicas dirigidas a estudantes com deficiência intelectual. Pretende focalizar, também, como o processo de ensino-aprendizagem tem sido concebido e o que as pesquisas no campo da Psicologia Cultural têm apontado no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, no contexto da escola inclusiva. Para tanto, apresentamos um estudo de caso na intenção de nos debruçar sobre as relações existentes entre o que é aprender e o que é ensinar; sobre quais critérios tem sido historicamente produzidos na definição de deficiência intelectual, com foco nas concepções sobrenaturais, naturalísticas e histórico-culturais subjacentes às práticas sociais dirigidas a essas pessoas e, também, sobre a importância da alteridade social na mediação do processo de produção de conhecimentos, na perspectiva do ensino dialógico e da educação inclusiva. A abordagem do ensino dialógico, portanto, corrobora a nossa compreensão de que a aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas, com ou sem deficiência, negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social, conforme apresentado e discutido no estudo de caso em questão.

**Palavras-chave:** Educação inclusiva. Deficiência intelectual. Psicologia Histórico-cultural. Ensino dialógico. Concepções.

---

\* *Júlia Cristina Coelho Ribeiro é licenciada em História, especialista em Educação Especial, mestre e doutora em Psicologia pela Universidade de Brasília (UnB). Professora de Educação Básica/Atividades da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, professora formadora da EAPE/SEEDF. Contato: jlrb2@gmail.com.*

## O problema e sua complexidade

Nada está 'isento de cultura', mas os indivíduos tampouco são simplesmente espelhos de sua cultura. É a interação entre eles que confere um toque comunal ao pensamento individual e impõe uma certa riqueza imprevisível na forma de vida de qualquer cultura, pensamento ou sentimento (BRUNER, 2001, p. 24).

As significações produzidas, histórica e culturalmente, na convergência entre o saber médico-biológico-naturalístico e aquelas construídas no domínio do senso comum resultaram, de um modo geral, em concepções que tendem para a noção de que a pessoa com deficiência intelectual não é capaz de aprender. Tais significações se expressaram, por exemplo, por meio dos conceitos de idiotia, imbecilidade, oligofrenia etc., como forma de evidenciar incapacidades e, por consequência, de fomentar processos de rotulagem mapeados nas suas diversas formas de exclusão social.

Ao penetrar no espaço da escola, esse argumento também é verificado, de modo recorrente, nas falas de alguns educadores/as, quando o assunto é a principal queixa sobre o funcionamento de estudantes com deficiência intelectual em interface com seu desempenho escolar, no contexto de encaminhamento da política pública de inclusão.

Tal concepção pode ser aprofundada quando lhes é perguntado, por exemplo, o que lhes faz considerar que o/a estudante com deficiência intelectual não é capaz de aprender. Melhor dizendo, quando educadores/as são perguntados: por que você acha que o/a estudante com deficiência intelectual não aprende? A resposta para essa questão que surge, eventualmente, de modo eufemístico, concentra-se no fato que justifica sua concepção inicial: Ele/a não aprende porque não retém o conteúdo.

Seguindo essa perspectiva de análise, tentando problematizar as razões que a justifiquem, consideramos que outras questões necessitam emergir e fazer parte deste debate, com o intuito de aprofundar na reflexão acerca de como as teorias psicológicas sobre a mente humana têm nos ajudado a compreender melhor o funcionamento do sujeito, com ou sem deficiência intelectual.

Nesse sentido, as questões que se colocam para confrontação entre os domínios da ciência e as tradições oriundas do senso comum, presentes nas falas de alguns educadores/as, são as seguintes: Será que existe alguém que não seja capaz de aprender? Se a pessoa parece não aprender, o mecanismo que justificaria tal processo se basearia mesmo na não retenção do conteúdo acadêmico? Existiria, atualmente, no campo do conhecimento científico, alguma ancoragem para tal representação social? Que concepções de aprendizagem estariam subjacentes a essa concepção?

Mesmo correndo o risco de ser reducionista e na intenção de responder minimamente a tais questões ou, pelo menos, problematizá-las, trazendo à tona outros argumentos que, por sua vez, possam melhor elucidar o funcionamento da mente humana, este artigo pretende focalizar como o processo de ensino-aprendizagem tem sido concebido e o que as pesquisas no campo da Psicologia Cultural (BAKHTIN apud VOLOCHINOV, 1999; BRUNER, 1997; 2001; VIGOTSKI, 1995, 1996, 2001, 2011) têm apontado no sentido de favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento de pessoas com deficiência intelectual no espaço da escola inclusiva.

Para tanto, apresentamos um estudo de caso: "o caso Samantha", na intenção de nos debruçar, por exemplo, sobre as relações

existentes entre o que é aprender e o que é ensinar, sobre quais critérios tem sido historicamente produzidos na definição de deficiência intelectual, com foco nas concepções sobrenaturais, naturalísticas e histórico-culturais subjacentes às práticas sociais dirigidas a essas pessoas e, também, sobre a importância da participação do outro social mediador no processo de produção de conhecimentos, na perspectiva do ensino dialógico (ALEXANDER, 2005).

## Teorias sobre a mente e a deficiência intelectual

De acordo com Bruner (2001), ensinar baseia-se inevitavelmente em noções sobre a origem da mente de quem aprende. Nesse sentido, o autor defende que as crenças e os pressupostos sobre o ensino são o reflexo direto das crenças e dos pressupostos do/a professor/a acerca das capacidades dos/as estudantes.

Para esse autor, assim que reconhecemos que a concepção que um/a professor/a tem de um/a estudante molda a instrução que ele/a aplica, então, instrumentalizar os/as professores/as com a melhor teoria disponível sobre a mente da criança torna-se algo crucial e, ao fazê-lo, também precisamos dar aos professores/as alguma ideia sobre suas próprias teorias populares, que orientem sua forma de pensar.

Bruner (2001) afirma que as práticas nas salas de aula baseiam-se em um conjunto de crenças populares sobre as mentes dos/as estudantes. O autor admite que as pedagogias populares refletem uma série de pressupostos (de origem científica, ou não), que necessitam ser explicitados e reexaminados, já que algumas dessas concepções têm funcionado inadvertidamente contra o processo de desenvolvimento dos/as estudantes. Nessa perspectiva, as crianças podem ser vistas, por exemplo,

(...) como teimosas e que precisam de correção; como inocentes e que precisam ser protegidas de uma sociedade vulgar; como se precisassem de habilidades que só podem ser desenvolvidas por meio da prática; como recipientes vazios a serem preenchidos com o conhecimento que somente os adultos podem fornecer; como egocêntricas e que precisam ser socializadas. As crenças populares dessa natureza, sejam elas expressas por leigos ou por 'especialistas', carecem muito de uma 'desconstrução' para que suas implicações possam ser apreciadas. Pois estejam estas visões 'certas' ou não, seu impacto sobre as atividades de ensino podem ser enormes (BRUNER, 2001, p. 56).

Esses modelos, no entanto, não representam apenas concepções sobre a mente, restringindo-se a determinar o modo como ensinamos, mas, de acordo com Bruner (2001), representam, sobretudo, "concepções sobre as relações entre mentes e culturas" (p. 59). O autor sugere que examinemos cada uma dessas concepções, a fim de avaliarmos suas implicações para a aprendizagem e para o ensino. Assim, ao invés de nos perguntarmos sobre qual a *natureza da mente*, talvez fosse necessário nos questionarmos a respeito de qual a cultura (ou as culturas) sobre o funcionamento da mente humana temos construído dialogicamente ao longo da história.

Na intenção de explorar as concepções sobre a mente, Bruner (2001) seleciona e discute algumas abordagens que pretendem justificar o funcionamento do sujeito em termos do processo de aprendizagem e de desenvolvimento. De acordo com Bruner

(2001), existem pelo menos quatro teorias da mente, isto é, modelos interpretativos acerca do funcionamento psíquico dos aprendizes, que têm prevaletido no debate educacional e que, por conseguinte, têm enfatizado diferentes objetivos educacionais e práticas pedagógicas.

A primeira concepção, resumidamente, diz respeito ao que Bruner (2001) considera como sendo *enxergar as crianças como aprendizes por imitação*, a partir do pressuposto subjacente de que a competência humana consiste exclusivamente em talentos, em capacidades ou habilidades, e não em conhecimento e em compreensão. “O conhecimento ‘cresce como os hábitos’ e não está ligado nem à teoria, nem à negociação ou argumento” (BRUNER, 2001, p. 60).

As práticas subjacentes a essas concepções sobre o funcionamento da mente se concentrariam, por exemplo, em atividades voltadas para treinos ortográficos, exercícios de cópia, memorização/recitação e toda sorte de estratégias que visem a mecanização do processo de aprender. O sujeito/estudante é tido como passivo e sua ação se restringe a reprodução dos modelos ditados pelo/a professor/a.

A segunda concepção apresentada por Bruner (2001) considera as crianças como se elas aprendessem a partir da *exposição didática*. Nessa concepção, o conhecimento deve simplesmente ser consultado ou escutado, dentro de uma prática centralizadora e “objetiva” do professor em meio à transmissão dos conteúdos acadêmicos. As implicações educacionais subjacentes a essa concepção resultam na ideia de que a mente do/a estudante se apresenta como uma *tabula rasa*. Para o autor,

(...) o mais importante pressuposto dessa visão é que a mente da criança é passiva, um receptáculo esperando ser preenchido. (...) Trata-se de uma via de mão única: ensinar não é um diálogo mútuo, mas alguém contando algo a alguém. Neste regime, se a criança não consegue ter um desempenho adequado, suas deficiências podem ser explicadas por sua falta de ‘habilidades mentais’, ou seu baixo QI, e o estabelecimento educacional sai impune (BRUNER, 2001, p. 62).

Quando dizemos, por exemplo, que um/a estudante não é capaz de aprender porque “não retém o conteúdo” é muito provável que tal representação esteja ancorada nesta segunda concepção, uma vez que a aprendizagem é descrita como um processo de absorção, análogo ao que acontece com uma esponja numa pequena poça de água. Nessa perspectiva, a justificativa para a não aprendizagem se situa na culpabilização do sujeito por sua não “absorção/assimilação” do conhecimento. A noção de *tabula rasa* oriunda do pensamento empirista, produzido no século XVII, por John Locke, emerge com força ao atribuir-se ao processo de ensino-aprendizagem uma via de mão única, em que o/a professor/a, detentor absoluto do conhecimento, o transmite, cabendo ao estudante a tarefa de “absorvê-lo”, conforme Bruner (2001) apresenta. Tal postulação também nos remete ao pensamento de Paulo Freire, quando este elabora a sua crítica em torno da educação bancária, em oposição à necessidade de se implantar uma educação problematizadora.

Bruner (2001) faz uma crítica ao modelo educacional baseado exclusivamente na transmissão de conhecimentos, por meio do qual o/a professor/a exerce um papel centralizador no sentido de deter o monopólio do conhecimento, dentro da tarefa de

transmitir um conteúdo escolar qualquer. Isso porque, segundo o autor, “os/as educadores/as têm suas próprias visões, geralmente bem embasadas, sobre como cultivar e como ‘dar nota’ à mente humana” (p. 38).

Sendo assim, justificar a suposta não aprendizagem do sujeito em razão da não retenção do conteúdo é um argumento que não se sustenta mais, tendo em vista as proposições voltadas para o ensino dialógico, conforme apresentaremos mais adiante. O que necessita estar claro, neste momento, é o fato de que ninguém aprende por retenção, absorção, ou assimilação, pelo simples fato de que o ser humano, tendo ou não uma deficiência intelectual, não é uma esponja. Essa concepção resulta de um construto ultrapassado e, portanto, insuficiente para explicar o funcionamento do sujeito em meio aos processos de ensino-aprendizagem.

A terceira concepção, apresentada por Bruner (2001), volta-se para a capacidade epistemológica do sujeito, à medida que considera as crianças como seres pensantes, *a priori*. A ideia de um organismo ativo, de um sujeito epistêmico, capaz de construir o seu próprio conhecimento, por meio de sua atividade, reservaria para a noção espontaneísta de que o/a professor, em tese, se tornaria apenas um mero facilitador, disponibilizador de materiais, já que o conhecimento teria a capacidade de “brotar” no interior do sujeito.

Essa concepção também é amplamente debatida por Werner (2001), quando este argumenta que as ideias organicistas/inatistas, contempladas nas discussões sobre maturidade ou imaturidade intelectual do sujeito, se fazem presentes no momento das avaliações da inteligência humana. A metáfora que melhor se adéqua a essa teoria sobre a mente é a do *paradigma botânico*, encabeçada por Vigotski (1996), e de onde se pode depreender ou inferir a noção subjacente de que as crianças são consideradas como “plantinhas” que, ao seu próprio tempo, irão “desabrochar” para o conhecimento. Caso isso não ocorra, os processos de culpabilização se encarregarão de atribuir-lhe o rótulo da imaturidade e, por consequência, de retardo ou atraso mental.

A concepção voltada para a ideia de “afloramento do conhecimento” parece apoiar-se em explicações sobre o funcionamento psíquico, as quais se expressam por meio de práticas educativas específicas, do tipo *laissez faire* (expressão escrita em francês e que, originalmente, simboliza o liberalismo econômico, na versão mais pura de capitalismo, de que o mercado deve funcionar livremente, sem interferência do Estado).

Quando aplicada ao contexto educacional, tal expressão resulta na não interferência do adulto no processo de aprendizagem da criança. O/a professor/a, nessa perspectiva, renuncia à ação docente, à atividade de problematização, tendendo a se colocar em um permanente estado de espera, até que o sujeito/estudante esteja maduro o suficiente e, assim, “desabroche” para o conhecimento. São as chamadas teorias apriorísticas, maturacionistas, inatistas, organicistas ou espontaneístas sobre a mente.

Consideramos que essa forma de explicação acerca do funcionamento humano seja uma das mais presentes no processo de naturalização da deficiência intelectual, ou seja, na implementação da ideia de que *déficits* e necessidades se explicam exclusivamente por problemas orgânicos, patologias ou desnutrição, sendo negada toda e qualquer interpretação de cunho histórico-cultural, capaz de avaliar a suposta não aprendizagem em razão das circunstâncias sociais de desenvolvimento, conforme Vigotski (1995, 2011) postula.

Em artigo sobre a formação continuada de professores e a necessidade de renegociação de significados, em razão da melhoria da qualidade da Educação Inclusiva (RIBEIRO, 2016), ressaltamos que Tunes e Bartolo (2006), alinhados ao pensamento de Vigotski (1995), defendem que, na abordagem naturalística, por exemplo, a deficiência se configura como um destino, apresentando-se de maneira estática, em função do argumento de que a falha se situa no corpo do sujeito supostamente afetado pelo “defeito”, e não no modo como atribuímos significado a esse mesmo “defeito” em meio ao contexto histórico-cultural, conforme aprofundaremos mais adiante.

Por seu turno, a quarta concepção defendida por Bruner (2001) considera que o ensino deveria ajudar as crianças a compreenderem a distinção entre o conhecimento pessoal, por um lado, e o que é considerado ‘conhecido’ pela cultura, por outro. Volta-se, no nosso entendimento, para a perspectiva de um ensino dialógico, conforme será apresentado e discutido a seguir.

### Do diálogo ao dialogismo – contribuições da Psicologia Cultural para o entendimento da mente humana

Já há algum tempo que a Psicologia vem se dedicando ao estudo do desenvolvimento humano a partir de seu contexto sociocultural. Jerome Bruner (1997) defende que a cultura deva ser o ponto central para o estudo da Psicologia, considerando, inclusive, a possibilidade de tal disciplina estabelecer um diálogo com outras áreas do conhecimento, tais como a História, a Antropologia e a Sociologia.

Bruner (1997) acredita que a *Folk Psychology* é o componente essencial da Psicologia Cultural. Para o autor, a *Folk Psychology* pode ser considerada “como um sistema no qual as pessoas organizam suas experiências a partir de suas transações com o mundo social” (p. 35).

Para Sheweder (1991), a Psicologia Cultural é o estudo dos modos subjetivos do ser humano; é o estudo do modo cultural, das tradições e práticas sociais que regulam e transformam sua mente. A Psicologia Cultural, segundo o autor, é considerada como uma disciplina interpretativa que, em última análise, corrobora o sentido de “pensamento através dos outros”.

A abordagem cultural compreende que a mente humana é constituída em (e através de) seu contexto interacional. Nesse sentido, tal fenômeno não pode ser reduzido a um mecanismo destinado ao processamento de informações que compara o funcionamento da mente análogo ao de um computador. Tal concepção é superada por Bruner (1997; 2001), uma vez que a metáfora do computador não nos informa sobre a capacidade do ser humano de atribuir significados e sentidos subjetivos ao meio circundante, por meio da dialogia. Isso implica afirmar que, numa crítica às abordagens behavioristas e cognitivistas, a Psicologia Cultural objetiva explicar o desenvolvimento humano considerando a capacidade do sujeito de produzir significado por meio das múltiplas vozes que se constituem bidirecionalmente no contexto histórico e cultural.

O caráter bidirecional da produção de conhecimentos pode ser compreendido em termos de um sujeito ativo, mas, ao mesmo tempo, profundamente atrelado aos condicionantes histórico-culturais em seu processo de desenvolvimento. Essa abordagem pauta-se na negação dos modelos empiristas e inatistas, de modo a compreender o desenvolvimento humano a partir de um ponto de vista mais dialético e contextual.

Nessa perspectiva, a tendência à universalização é preterida em detrimento de uma análise que leve em conta as especificidades do desenvolvimento humano em contextos diferenciados, capazes de produzir seus próprios elementos de significação, já que todo significado é situado no contexto cultural e dele emana. A questão da investigação científica com base na Psicologia Cultural pressupõe o entendimento dos processos semióticos, nos quais destacam-se a palavra e o enunciado na condição de instrumentos de mediação da cultura, conforme discutiremos a seguir.

### A palavra e o enunciado na dimensão dialógica

Para Vigotski (1996, 2001), a palavra situa-se como uma unidade de análise, isto é, como o ponto de partida para a compreensão da gênese histórica e cultural das funções mentais/psíquicas superiores, especificamente humanas, atreladas, por exemplo, aos processos de imaginação, metacognição, categorização, entre outros. É através da palavra que o sujeito se relaciona com o meio cultural e historicamente constituído, fazendo dela um elemento de regulação do pensamento.

No contexto da Psicologia Cultural, Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999), assim como Vigotski, postula que a mente humana também se desenvolve sob a influência do ambiente histórico-cultural. O autor afirma que:

Nem a biologia, nem a fisiologia estão em condições de resolver esse problema. A consciência constitui um fato sócio ideológico, não acessível a métodos tomados de empréstimos à fisiologia ou às ciências naturais. É impossível reduzir o funcionamento da consciência a alguns processos que se desenvolvem no interior do campo fechado de um organismo vivo. Os processos que, no essencial, determinam o conteúdo do psiquismo, desenvolvem-se não no organismo, mas fora dele, ainda que o organismo individual participe deles. O psiquismo subjetivo do homem não constitui um objeto de análise para as ciências naturais, como se tratasse de uma coisa ou de um processo natural. (...) O fenômeno do psiquismo, uma vez interpretado e compreendido, é explicável exclusivamente por fatores sociais que determinam a vida concreta de um dado indivíduo, nas condições do meio social (apud VOLOCHINOV, 1999, p. 48).

O ponto de partida das concepções de Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) sobre a mente é a sua *Teoria da Enunciação*. As formas orais e escritas de enunciação foram o objetivo central de investigação da linguística russa no início do século passado. Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) afirma que a característica comum a todo enunciado é sua herança intersubjetiva ou de origem dialógica.

Para o autor, o enunciado é uma conexão entre várias palavras que se traduzem numa significação partilhada ideologicamente na sociedade. Sobre este aspecto o autor afirma:

A enunciação enquanto tal é um puro produto da interação social, quer se trate de um ato de fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo que constitui o conjunto das condições de vida de uma determinada comunidade linguística (apud VOLOCHINOV, 1999, p. 121).

Tanto Vigotski (1996) quanto Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) apoiam-se num substrato histórico e cultural de desenvolvimento, fazendo da palavra e do enunciado instrumentos nos quais o ser humano concretiza as relações *inter* e

*intra* psicológicas. E quando se trata de relações intersíquicas é impossível negar a dimensão que o diálogo toma em meio a esse processo.

O entendimento de Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) sobre o diálogo se expandiu e se transformou em direção ao princípio dialógico, levando em conta o fato de que os principais papéis a serem analisados no contexto cultural se dão para além da díade entre falantes e ouvintes de um determinado enunciado, isto é, na mudança de degrau de uma abordagem empírica do diálogo para a inclusão de múltiplas vozes, na qual sugere formas de interindividualidade, em que possam conter mais do que um, dois ou qualquer número específico de interlocutores presentes ou ausentes em uma determinada situação de interlocução.

No campo da Psicologia Cultural, Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999), numa relação de complementariedade não intencional à obra de Vigotski (1996), confirma as abordagens iniciais sobre cultura e desenvolvimento, avançando, no entanto, na incorporação de uma extensa noção de contexto social, na qual pouco tinha sido discutida pelo seu contemporâneo. Bakhtin (apud VOLOCHINOV, 1999) introduz, em sua perspectiva dialógica de análise do desenvolvimento humano, questões como ideologia, classe e consciência social. Para o autor,

(...) os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. Ainda assim, trata-se de um terreno que não pode ser chamado de 'natural' no sentido usual da palavra: não basta colocar face a face dois *homo sapiens* quaisquer para que os signos se constituam. É fundamental que esses dois indivíduos estejam socialmente organizados, que formem um grupo (uma unidade social): só assim um sistema de signos pode constituir-se. (...) A consciência individual é um fato sócio ideológico. Enquanto esse fato e todas as suas conseqüências não forem devidamente reconhecidas, não será possível construir nem uma psicologia objetiva, nem um estudo objetivo das ideologias (VOLOCHINOV, 1999, p. 35).

A perspectiva dialógica inclui-se na categoria de interpretação cultural do processo de desenvolvimento humano, sendo ela mesma considerada uma forma de investigação científica no campo da Psicologia Cultural. Quando aplicada ao contexto educacional, tal abordagem se expressa nas concepções e práticas do ensino dialógico, conforme proposto por Alexander (2005).

### **Estudo de caso - organizando o trabalho pedagógico a partir do ensino dialógico**

De acordo Alexander (2005), o ensino dialógico apresenta algumas vantagens, do ponto de vista do valor da interação para os processos de produção de conhecimentos, entre as quais, algumas nos interessam particularmente. A primeira delas refere-se à possibilidade que se abre para que a criança possa especular acerca da realidade, "pensando em voz alta e ajudando uns aos outros, ao invés de competirem para encontrarem a resposta 'certa'" (ALEXANDER, 2005, p. 15).

Sobre esse aspecto, Ajello (2005) defende que o grupo tem a capacidade de oferecer um suporte emocional aos seus componentes. A organização do trabalho pedagógico na forma de grupos, segundo a autora, "permite dividir o esforço e o empenho de pensar, reduzindo a ansiedade produzida pela situação perturbadora de encontrar-se sozinho para resolver um problema" (AJELLO, 2005, p. 43).

A segunda vantagem refere-se ao fato de as pesquisas em torno do ensino dialógico (ALEXANDER, 2005) evidenciarem a existência de um maior envolvimento por parte de crianças consideradas "menos capazes". Alexander (2005) defende que as mudanças na dinâmica interativa em sala de aula têm proporcionado a essas crianças algumas oportunidades de apresentarem suas competências e progressos.

O ensino dialógico reflete-se, também, segundo Alexander (2005), nos avanços em torno do processo de construção da língua escrita, especialmente para aqueles considerados "menos capazes", uma vez que tais estudantes começam a se beneficiar de um ensino que enfatiza maior ênfase sobre a interação produzida em meio aos contextos de produção de conhecimentos, conforme aprofundaremos mais adiante.

Mercer, Dawes, Wegerif e Sams (2004), ao discutirem as relações entre uso da linguagem e desenvolvimento intelectual, conforme expresso inicialmente por Vigotski (2001), defendem que é por meio da participação guiada pelo professor e também pelo raciocínio compartilhado com seus pares que a criança pode refletir sobre os modos de pensamento que a ajudam a raciocinar melhor quando trabalha sozinha.

De acordo com Alexander (2005), o ensino dialógico compreende a necessidade primordial de um repertório diversificado de interações, mediante a necessidade de produção de conhecimentos. Para o autor,

(...) a variedade de objetivos de ensino não pode ser alcançada através de uma única abordagem ou técnica, ao invés disso, os professores necessitam de um repertório a partir do qual eles selecionem, com um fim específico relacionado à aprendizagem, o tema, as oportunidades e restrições do contexto (ALEXANDER, 2005, p. 12)

Alexander (2005) defende que a ideia de um repertório variado de intervenções pedagógicas se constitui como um dos importantes aspectos da chamada pedagogia interativa. O autor afirma que a educação deve voltar-se para o desenvolvimento de três repertórios, importantes para a consecução do ensino dialógico: organização das formas de interação em sala de aula; ensino negociado (*teaching talk*); aprendizagem negociada (*learning talk*).

Segundo Alexander (2005), é preciso lançar mão de várias formas de se organizar os/as estudantes em sala de aula: seja através de uma disposição em que o professor se relaciona com a classe como um todo; seja através de grupos de trabalho coletivo sob a supervisão do professor; seja através do desenvolvimento de atividades em que as crianças devem trabalhar de modo colaborativo, a partir de um problema apresentado pelo professor; ou ainda através do desenvolvimento de atividades em que o professor trabalha individualmente com as crianças ou elas trabalham em duplas com seus próprios colegas.

Quanto ao repertório pedagógico do professor que se dirige para um ensino negociado (*teaching talk*), Alexander (2005) afirma que o professor deve lançar mão de estratégias tais como:

- Instrução/exposição por meio da explicação dos fatos princípios e procedimentos;
- Discussão por meio da troca de ideias, do compartilhamento de informações e solução de problemas;

- Diálogo, tendo em vista a necessidade de se alcançar em sala de aula um entendimento comum acerca dos conceitos discutidos.

Já as estratégias de aprendizagem negociada (*learning talk*) são aquelas que envolvem as oportunidades de engajamento das próprias crianças em situações de produção de conhecimentos. Dizem respeito ao “modo como as crianças negociam entre si as formas de expressão oral e interação que elas necessitam experimentar e, eventualmente, dominar” (ALEXANDER, 2005, p. 13), tais como narrar, explicar, elaborar diferentes tipos de questões, analisar e resolver problemas, especular e imaginar, explorar e avaliar ideias, discutir, argumentar, justificar e negociar, assim como ouvir, ser receptivo a outros pontos de vista e dar aos outros tempo para pensar.

Alexander (2005) admite que os processos de negociação e produção de conhecimentos em sala de aula requerem uma criteriosa seleção a partir dos três repertórios orientadores da intervenção pedagógica apresentados. O autor afirma que um ensino que se pretende configurar como sendo dialógico, ao invés de apenas voltado para transmissão de informações, deve proporcionar a melhor forma de a criança desenvolver as diversas possibilidades de aprendizagem negociada (*learning talk*), em que diferentes situações de reflexão são previstas no planejamento do professor. Reflexões resultantes da própria interação entre estudante-estudante e/ou professor-estudante.

As diferentes formas de organização dos/das estudantes em sala de aula, e sua eficácia dependem, de acordo com Alexander (2005), da competência do professor no sentido de gerenciar todos os tipos de interação mencionados e selecioná-los a fim de atender às necessidades educacionais de estudantes com ou sem deficiência. Sobre esse aspecto, Bruner (2001) afirma que:

A pedagogia moderna está partindo cada vez mais em direção à visão de que a criança deveria estar ciente de seus próprios processos de pensamento e que é essencial, tanto para o teórico da pedagogia, como para o professor, ajudá-la a tornar-se mais metacognitiva – a estar tão ciente de como realiza sua aprendizagem e pensamento, quanto da matéria que está estudando. Atingir a habilidade de acumular conhecimento não basta. Pode-se ajudar ao aluno a atingir o domínio total ao refletir também sobre como ele está realizando seu trabalho e de que forma sua abordagem pode ser melhorada (BRUNER, 2001, p. 68).

A título de ilustração, o estudo de caso expresso na sequência didática ou percurso pedagógico constante no Quadro 1 procura colocar em destaque como o processo de diversificação de estratégias pode resultar na quebra de uma suposta “rigidez conceitual” por parte de uma estudante com diagnóstico de deficiência intelectual. Trata-se do momento em que a criança em questão passa a operar com o simbólico, em interação dialógica, ao mesmo tempo em que se apropria transdisciplinarmente dos atributos que envolvem a definição de “lara”, enquanto personagem folclórico, presente no imaginário brasileiro, conforme a descrição que se segue, baseada na atuação como professora de sala de recursos na SEEDF, durante doze anos de nossa trajetória profissional.

A dialogia presente nas interações produzidas entre a professora e a estudante com deficiência intelectual possibilitou a exploração e a inserção de ambas em diversas áreas de conhecimento

humano. Isso porque, tendo em vista a análise da situação de interação e produção de conhecimentos abaixo, torna-se possível observar que professora e estudante, mediadas pela possibilidade de se estabelecer o trânsito entre o real e o imaginário (a representação do real), operando de maneira dialética sobre tal binômio, apropriam-se gradativamente, e de maneira negociada, de temas como conhecimento matemático sobre o conceito de metade e suas implicações, bem como das personagens da cultura popular.

Na situação descrita no Quadro 1, professora e estudante vão negociando possibilidades de acesso ao tema, ao mesmo tempo em que expressam seus pontos de vista a partir da leitura de imagem e da dobradura realizadas, no momento mesmo em que a estudante com deficiência intelectual passa a construir sua narrativa em torno dos atributos centrais e periféricos que integram o campo semântico ou mapa conceitual em questão.

Quadro 1. Sequência didática do “Caso Samanta”.

<p>1- A professora deseja produzir, no espaço de sala de recursos, um texto oral e escrito sobre a personagem folclórica <i>Lara ou Mãe d'água</i> com uma estudante de onze anos de idade que apresenta deficiência intelectual e que, por sua vez, se encontra na hipótese silábico-alfabética da Psicogênese da Língua Escrita (AZENHA, 2003).</p> <p>A professora, então, adota a estratégia de leitura de imagem, apresentando apenas a gravura da referida personagem do folclore brasileiro e propondo à estudante a seguinte pergunta de mediação: “<i>Samanta, você sabe quem é essa pessoa que aparece nessa gravura?</i>” A estudante responde: “<i>É a sereia</i>”.</p>
<p>2- Segue-se, nesse contexto dialógico de produção de conhecimentos, uma série de perguntas de mediação por parte da professora, com o intuito de explorar os atributos que compõem o conceito em questão: “<i>O que ela faz?</i>” “<i>Como é a vida dela?</i>” “<i>Onde ela mora?</i>” “<i>Como ela é?</i>”</p>
<p>3- A estudante, invariavelmente, para todas as questões, responde “<i>Só sei que é a sereia</i>.” “<i>Só sei que é a sereia</i>.” “<i>Só sei que é a sereia</i>”, acompanhado de um sorriso.</p>
<p>4- Nesse momento do processo de negociação de significados, a professora decide deixar a interpretação e a leitura de imagem de lado e apresenta um novo desafio à estudante: “<i>Samanta, vamos juntar as pontinhas dessa folha de papel?</i>”</p> <p>A intenção, nesse momento, era a de que, com a ajuda da significação de um material do cotidiano, fosse possível romper com a suposta rigidez conceitual da estudante, fazendo com que ela refletisse sobre um atributo decisivo da personagem Lara: o conceito de <i>metade</i>.</p>
<p>5- A professora explorou, por meio de perguntas de mediação, todas as propriedades do papel dobrado ao meio, até que o conceito de metade fosse compreendido pela estudante, de modo reversível (da análise para a síntese e da síntese para a análise). Dobrou-se ao meio e abriu-se o papel diversas vezes, sempre seguido de perguntas problematizadoras de mediação. Ambas experimentaram, também, refletir sobre a localização do conceito de “metade” no próprio corpo.</p>
<p>6- O momento da <i>catarse na Educação</i> (CARDOSO, 2013; MARSÍGLIA, 2011; SAVIANI, 2008) acontece quando a estudante com diagnóstico de deficiência intelectual, tendo já construído o conceito de mulher e o conceito de peixe, consegue aplicar o conceito de metade na leitura de imagem proposta pela professora, rompendo, dessa maneira, com sua aparente “inflexibilidade de pensamento” e, a partir dessa intervenção, calcada nos princípios que regem a dialogia da produção de conhecimentos (ALEXANDER, 2005), abrir-se para novas possibilidades de apropriação do conceito em questão, tornando-se capaz de produzir, com a ajuda de sua professora, um texto oral e, posteriormente, escrito sobre o tema em questão.</p>

Fonte: Elaboração da autora.

Tal processo de negociação se apoia, em primeiro lugar, na elaboração diversificada de *perguntas de mediação*, ou pistas de contextualização (BORTONI-RICARDO; SOUSA, 2006), que possibilitam mediar o movimento de pensar sobre o próprio processo de pensamento - a metacognição - e, com isso, atender às expectativas de aprendizagem que envolvem a atividade pedagógica em questão.

Um detalhe importante, que ainda nos restaria discutir, concentra-se no riso de Samanta enquanto diz: “é a sereia... só sei que é a sereia...”. Ao contextualizarmos o processo de desenvolvimento de Samanta, numa perspectiva microgenética, torna-se possível conjecturar sobre as razões de seu riso. Para além de uma interpretação naturalística/patologizante, optamos, com sucesso, por compreendê-lo tendo em vista o fato de Samanta, embora ser uma pré-adolescente de onze anos de idade, ainda se comportar de modo relativamente infantilizado, provavelmente em decorrência das concepções e práticas oriundas do contexto familiar. Prova disso é o fato de Samanta ser vestida pela família, à época, como se fosse uma menina de seis anos, de ainda usar um penteado infantilizado e, em alguns momentos, se expressar como se fosse um bebê mimado.

Assim, ao aprofundarmos na análise sobre as circunstâncias sociais de desenvolvimento de Samanta, optamos por não retroalimentá-las, pelo contrário, nossa atuação sempre foi no sentido de fazê-la avançar, de acordo com o que é socialmente esperado de uma pré-adolescente de onze anos de idade. Nesse sentido, interpretamos que os risos eram apenas uma estratégia de sedução, como quem diz: “Faz pra mim! Eu não dou conta. Todo mundo sempre faz tudo por e para mim, por que você não faz também, me dando logo as respostas para a solução deste problema?” Uma reação de mimo e sedução. Nada a mais que isso.

Toda essa argumentação resulta da necessidade de compreendermos que o processo de mediação significa reorientar materiais e signos, com o intuito de favorecer a aprendizagem. A diversificação de estratégias, em meio à aplicação de diferentes instrumentos mediadores e possibilidades de intervenção, se apresenta, portanto, como o aspecto central da proposição de um currículo acadêmico na perspectiva do ensino dialógico e da educação inclusiva.

Mesmo tendo em vista a importância do ensino dialógico para o desenvolvimento de estudantes com ou sem deficiência intelectual, ainda se faz necessário um aprofundamento não somente nas teorias sobre a mente e sobre o processo de ensino-aprendizagem, de um modo geral, como também, nas concepções que subjazem práticas específicas dirigidas às pessoas com deficiência. Trata-se de confrontar diferentes visões sobre a deficiência, construídas historicamente, e avaliar o seu impacto mediante as possibilidades de desenvolvimento do sujeito, assim como dos processos de intervenção pedagógicos, conforme apresentamos e discutimos a seguir.

### Formas de se explicar a existência da deficiência intelectual – evolução do conceito e práticas sociais aplicadas ao estudo de caso

Ao aprofundar na discussão sobre a organização do trabalho pedagógico na escola inclusiva, Tunes e Bartholo (2006) também se lançam no debate sobre as diferentes concepções que, historicamente, determinam e definem, direta ou indiretamente, o conceito de deficiência, de um modo geral. Para os autores, existem pelo menos três enfoques ou visões sobre a deficiência que impactam de modo decisivo nas explicações que, por seu turno, justificam as ações dirigidas a essas pessoas. O Quadro 2 demonstra, resumidamente, as concepções que fundamentam as práticas sociais dirigidas às pessoas com deficiência. Em seguida, trataremos de confrontar essas visões ou enfoques com o “Caso Samanta” anteriormente apresentado.

Retomando o estudo sobre o “Caso Samanta”, em confronto com o Quadro 2, sobre a evolução do conceito de deficiência, chegamos à conclusão de que muitas hipóteses poderiam ter sido formuladas no sentido de justificar a suposta não aprendizagem por parte da referida estudante. Se tivéssemos, por exemplo, fundamentado a nossa explicação para a deficiência da estudante com foco na *visão sobrenatural*, seria mais fácil e cômodo afirmar que “se Deus quis que essa menina viesse assim, quem seríamos nós para contradizê-lo?”, ou ainda “essa menina deve carregar alguma maldição familiar, um carma muito grande pra ser desse jeito, pra não aprender...” (RIBEIRO, 2002). Vale ressaltar, no entanto,

Quadro 2. Evolução do conceito de deficiência: concepções e práticas.

ENFOQUES	SOBRENATURAL (FATALISTA)	NATURALÍSTICO (FATALISTA)	HISTÓRICO-CULTURAL
JUSTIFICATIVAS	- espírito afetado	- determinismo biológico/predestinação médica	- mudança de eixo paradigmático: o papel do outro social nos processos de desenvolvimento humano
	- predestinação: expiação de pecados próprios ou de antepassados	- a deficiência passa a ser localizada no corpo do sujeito	- determinação social da deficiência;
	- fatalismo religioso: o desejo divino determina o percurso de desenvolvimento	- fatalismo hereditário/orgânico: - “pau que nasce torto, morre torto...”	- lugar social da deficiência
	- irreversibilidade	- irreversibilidade	- a deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social - supercompensação do defeito/deficiência
PRÁTICAS SOCIAIS	- estratégias de cura por meio de benzeção, expulsão de demônios, passe	- assistencialismo e segregação/especulação médica e patologização	- mudança de eixo epistemológico: do corpo do sujeito para as circunstâncias sociais em que a deficiência se desenvolve
	- segregação e assistencialismo	- incurabilidade e medicalização	- permite compensar a deficiência, contornando a barreira que esta lhe impõe, por meio da reestruturação dos meios mediacionais/adequação curricular
	- preconceito/exílio relacional	- preconceito/exílio relacional	- afastamento da deficiência e aproximação da pessoa: ensino inclusivo/dialógico e fortalecimento do sentido de cooperação

Fonte: Elaboração da autora.

que tais concepções, consideradas pela literatura científica como atrasadas e incoerentes, ainda permeiam o imaginário das pessoas na forma de representações sociais, com impacto na sala de aula.

Por outro lado, se a opção tivesse sido por refletir sobre essa questão justificando-a através do argumento *inatista/naturalístico*, também conhecido como *medicalização do fracasso escolar* (RIBEIRO, 2002, 2006; RIBEIRO; MIETO; SILVA, 2010; RIBEIRO; BARBATO, 2004; WERNER, 2001), poderíamos, com facilidade, afirmar que a suposta não aprendizagem de Samanta e sua insistência em dizer “é a sereia... só sei que é a sereia...” (sorrindo) seriam a manifestação de alguma patologia no campo psiquiátrico, ou mesmo alguma anomalia genética, defeito congênito, comprometimento neuronal etc. Poderíamos, também, culpabilizá-la por sua suposta imaturidade intelectual, afirmando, por exemplo: “é muito imatura para compreender essas coisas... vamos esperar que ela amadureça...” e, desse modo, direcionar o foco do processo de ensino-aprendizagem para as práticas de *laissez faire*.

Cabe ressaltar, no entanto, que ambas as formas de se explicar a deficiência intelectual exercem um impacto importante nas práticas de sala de aula em pelo menos dois pontos cruciais para a nossa análise: o primeiro deles refere-se aos processos de culpabilização do sujeito, conforme discutido acima nas teorias sobre a mente, apresentadas por Bruner (2001); e o segundo, que mais nos interessa nesse momento, se concentra no fato de que concepções sobrenaturais e/ou naturalísticas, por culpabilizarem o sujeito, imobilizam a ação pedagógica.

Não há nada mais que se possa fazer quando o argumento se assenta nessas visões, porque ambas são perspectivas fatalistas e fundamentadas ora no determinismo religioso, em que o desejo divino governa o percurso do desenvolvimento, ora no fatalismo hereditário/orgânico, expresso na ideia geral de que “pau que nasce torto, morre torto”.

Diferentemente das abordagens fatalistas, o enfoque histórico-cultural avança em direção à mudança de eixo paradigmático, quando volta-se para o papel a ser exercido pelo outro social nos processos de desenvolvimento humano; quando redireciona seu foco com o intuito de compreender o lugar social da deficiência. Assim, a deficiência deixa de ser uma propriedade individual e passa a ser entendida como um fato da relação social, conforme Tunes e Bartholo (2006) propõem, alinhados ao pensamento de Vigotski (1995, 2011).

Como vimos, o “Caso Samanta” poderia ter sido interpretado em razão dos diferentes enfoques apresentados por Tunes e Bartholo (2006), entretanto, quando decidimos intervir fazendo uso da reestruturação dos meios mediacionais, presentes no enfoque histórico-cultural da deficiência, fica demonstrada a capacidade da estudante em dialogar com a professora e produzir conhecimentos. Nesse caso, sua deficiência se torna imperceptível, nos remetendo ao pensamento de Vigotski (1995), quando este afirma que:

(...) a humanidade sempre tem sonhado com o milagre religioso: que os cegos vejam e os mudos falem. É provável que a humanidade triunfe sobre a cegueira, a surdez e a deficiência mental. Porém, a vencerá no plano social e pedagógico, muito antes que no plano médico-biológico. É possível que não esteja longe o tempo em que a pedagogia se envergonhe do próprio conceito de ‘criança com defeito’. (...) O surdo falante e o trabalhador cego, participantes da vida geral, em toda a sua plenitude, não sentirão

uma deficiência e não darão motivo para que os outros a sintam. Está em nossas mãos o desaparecimento das condições sociais de existência destes defeitos, ainda que o cego continue sendo cego e o surdo continue sendo surdo (VIGOTSKI, 1995, p. 61).

No trecho acima, podemos verificar os três enfoques ou visões sobre a deficiência, descritos por Tunes e Bartholo (2006), em convergência ao pensamento de Vigotski (1995), na obra *Fundamentos de Defectologia*. Nesta obra, o autor discute a importância da mediação e do coletivo como fonte de desenvolvimento para a pessoa com deficiência intelectual. Para Vigotski (1995, 2011), é por meio da reestruturação dos meios mediacionais que se torna possível para a pessoa com deficiência contornar a barreira de suas supostas limitações e, assim, avançar para níveis mais complexos, por exemplo, da formação de conceitos (RIBEIRO, 1999; SILVA, RIBEIRO & MIETO 2010; VIGOTSKI, 2001), conforme o “Caso Samanta” nos faz refletir.

Tal reestruturação dialoga, na atualidade, com as estratégias de organização do trabalho pedagógico, no espaço da escola inclusiva, quando esta se vale, com rigor (e não apenas para respaldo jurídico, para fazer constar como “documento de gaveta”), da adequação curricular, na condição de instrumento de mediação pedagógica, elaborado para fazer avançar os processos de aprendizagem e de desenvolvimento de estudantes com deficiência intelectual, na perspectiva de seus limites e possibilidades de acesso ao conteúdo acadêmico.

Assim, para responder, ou pelo menos problematizar a questão inicial sobre “*será que tem alguém que não aprende?*”, torna-se imperioso, em primeiro lugar, investigar quais são as teorias sobre a mente humana que subjazem as concepções acerca do funcionamento do sujeito. Se essas se baseiam em argumentos mecanicistas/empiristas ou maturacionistas/organicistas, provavelmente, a resposta para a questão será positiva, no sentido de confirmar que existem, de fato, pessoas que não são capazes de aprender. Isso porque as práticas sociais, decorrentes desses modelos teóricos sobre a mente, resultam na expectativa de um sujeito que se apresenta ora como sendo passivo/respondente, ora como epistêmico, sendo este concebido como capaz de construir, ou não, o seu próprio conhecimento, em razão de sua suposta maturidade ou imaturidade intelectual. Para essas abordagens, parece que há pessoas que tendem a ser sim, incapazes de “absorver/reter” o conhecimento, ou, por outro lado, tendem a ser consideradas eternamente imaturas para construí-lo.

Conforme apresentado e discutido, tais concepções se tornaram insuficientes para dar conta da complexidade humana em termos da produção de significados e sentidos subjetivos negociados, historicamente, no ambiente cultural. Nesse caso, a alternativa viável se assentaria na escolha por uma abordagem fundamentada em questões que envolvem o ensinar e o aprender desde um ponto de vista dialógico. Desse modo, a resposta para a questão central deste texto é negativa, isto é, todos são capazes de aprender.

Para tanto, crenças e valores em torno do potencial de estudantes com deficiência intelectual necessitam ser alterados, por exemplo, por meio do compartilhamento de experiências bem-sucedidas, no campo educativo, dirigidas a esses estudantes. Nesse sentido, entendemos que a formação continuada de professores/as possa se tornar um caminho viável para que essa transformação aconteça no espaço da escola inclusiva.



O Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação (EAPE), órgão ligado à Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), vem trabalhando no sentido da oferta de cursos de formação continuada dirigidos aos educadores/as que compõem a rede pública de ensino, com o intuito de ressignificar suas crenças e alterar sua *práxis*, a fim de que consigam organizar o trabalho pedagógico destinado aos estudantes com deficiência intelectual de modo mais adaptado às suas condições discentes.

Dentre as várias propostas de formação continuada que a EAPE oferece, no campo da Educação Especial/Inclusiva, gostaríamos de destacar o curso intitulado “A deficiência intelectual na Educação Inclusiva – reflexões sobre fazer pedagógico”, que tem por objetivo instrumentalizar o/a educador/a a fim de que ele/a compreenda os processos de aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual, bem como os aspectos que interferem na formação de sua identidade - a partir da abordagem histórico-cultural de desenvolvimento humano - tendo em vista a necessidade de aprimoramento das propostas de intervenção pedagógicas destinadas a esses estudantes.

### À guisa de conclusão

De acordo com Bruner (2001, p. 16), produzir significado “envolve situar encontros com o mundo em seus contextos culturais

apropriados, a fim de saber ‘do que se tratam’”. Para o autor, embora os significados se apresentem, de algum modo, na mente das pessoas, eles têm suas origens e sua importância na cultura na qual foram criados. É essa localização cultural dos significados que garante suas possibilidades de negociação entre as pessoas.

Nessa perspectiva, chamamos a atenção, durante todo o texto, para o fato de a Psicologia Cultural desvelar aquilo que somente o ser humano foi capaz de alcançar: a capacidade de viver em um mundo no qual a dialogia se coloca como elemento gerador e regulador de suas manifestações ao longo da história.

A abordagem do ensino dialógico, portanto, ratifica a nossa compreensão, apresentada e discutida em publicação anterior (RIBEIRO, 2016) de que a aprendizagem resulta de um processo em que as pessoas, com ou sem deficiência, negociam significados, de maneira intersubjetiva, com a intenção de produzir conhecimentos, que sejam de uso social, conforme explicitado no “Caso Samanta”.

Sendo assim, entendemos que a cultura interativa nas salas de aula poderá favorecer a organização do trabalho pedagógico de modo que este se torne menos excludente para estudantes com deficiência intelectual, à medida que os/as professores/as forem se apropriando dos princípios que regem o ensino dialógico, como forma de articular as práticas necessárias ao encaminhamento da política pública de inclusão escolar.

### Referências bibliográficas

- AJELLO, A. N. A perspectiva pedagógica no estudo dos processos sociais na escola. Em: PONTECORVO, C.; AJELLO, A. & ZUCCHERMAGLIO, C. (orgs.) **Discutindo se aprende: interação social, conhecimento e escola**. Porto Alegre: Artmed, 2005, p. 31-44.
- ALEXANDER, R. Culture, dialogue and learning: notes on an emerging pedagogy. Em: International Association for Cognitive Education and Psychology (IACEP). **International Conference. University of Durham**, UK, 10-14, July, 2005.
- AZENHA, M. **Construtivismo** – De Piaget à Emília Ferreiro. São Paulo: Ática, 2003.
- BORTONI-RICARDO, S.; SOUSA, M. Andaimos e pistas de contextualização – um estudo do processo interacional em uma sala de alfabetização. Em: TACCA, C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 167-179.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **A cultura e a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CARDOSO, M. A. Catarse na Educação: Contribuições de Gramsci e seu significado na Pedagogia Histórico-Crítica. Em: **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**, Uberaba- MG, vol.1, n.1, p.123-137, 2013.
- MARSIGLIA, A. **A prática pedagógica histórico-crítica na educação infantil e ensino fundamental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- MERCER, N., DAWES, L., WEGERIF, R., & SAMS, C. Reasoning as a scientist: ways of helping children to use language to learn science. In: **British Educational Journal**, Vol. 30, Nº 3, 2004, p. 359-377.
- RIBEIRO, J. **Formação e desenvolvimento de conceitos na Síndrome Maquiagem de Kabuki** – Um estudo de caso sobre a gênese histórica e cultural das funções mentais superiores. Monografia (Especialização em Educação Especial). Universidade Católica de Brasília. Brasília, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Deficiência mental leve** – um estudo sobre as concepções da deficiência frente à perspectiva inclusiva. Dissertação de Mestrado, Universidade de Brasília. Brasília, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Significações na escola inclusiva** – Um estudo sobre as concepções e práticas de professores envolvidos com a inclusão escolar. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.
- \_\_\_\_\_. Formação continuada de professores: (re)negociando significados na construção da escola inclusiva. Em: **Revista Com Censo**. 4. Edição Regular. N. 7, p. 55 a 64. Brasília/SEEDF, 2016. Disponível em: [http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/nov16/rcc7\\_artigo6\\_p55\\_64.pdf](http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/nov16/rcc7_artigo6_p55_64.pdf)
- \_\_\_\_\_.; BARBATO, S. Deficiência mental em sala de aula – para além da naturalização de concepções e práticas. Em: **Linhas Críticas**, 10 (19), 217-230. Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2004.
- \_\_\_\_\_.; MIETO, G.; SILVA, D. A Produção do Fracasso Escolar. Em: Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbato. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 189-204.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.
- SHWEDER, R. Cultural psychology: what is it? Em: **Thinking Through Cultures: Expeditions in Cultural Psychology**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991, p. 54-67.
- SILVA, D.; RIBEIRO, J.; MIETO, G. O aluno com deficiência intelectual em sala de aula – considerações da perspectiva histórico-cultural. Em: Celeste Azulay Kelman [et al.]; coordenação de Diva Albuquerque e Silvine Barbato. **Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar**. Brasília: Editora UnB, 2010, p. 205-220.
- TUNES, E.; BARTOLLO, R. O trabalho pedagógico na escola inclusiva. Em: TACCA, C. (org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2006, p. 129-148.
- VIGOTSKI, L. Fundamentos de defectologia. Em: **Obras Escolhidas**. Havana: Editorial Pueblo Y Educacion, Tomo V, 1995.
- \_\_\_\_\_. **A Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- \_\_\_\_\_. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- \_\_\_\_\_. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da criança anormal. Em: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011 (Traduzido por Denise Regina Sales, Marta Kohl de Oliveira e Priscila Nascimento Marques).
- VELOCHINOV. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1999.
- WERNER, J. **Saúde & Educação: desenvolvimento e aprendizagem do aluno**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2001.