

Inclusão no Ensino Superior: Os Desafios de Acolher Para Transpor Barreiras

Inclusion in Higher Education: The Challenges of Welcoming To Cross Barriers

Josélia Euzébio da Rosa¹

Margarida Dutra dos Santos²

RESUMO

O presente artigo traz como temática a inclusão no ensino superior. O objetivo foi investigar os possíveis avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, desencadeados pela participação de uma acadêmica do Curso de Pedagogia, com diagnóstico de deficiência intelectual, em um grupo de pesquisa. Sustentamos a investigação, do tipo experimental, na Teoria Histórico Cultural, cujo método é o materialismo dialético. Os dados foram registrados durante o ingresso da acadêmica no grupo de pesquisa, em 2019-2, nas ações de ensino, pesquisa e extensão. Para a análise, selecionamos quatro situações significativas do processo de aprendizagem e desenvolvimento da acadêmica, além de duas unidades compostas por depoimentos de pessoas que acompanharam de perto seu percurso. Os resultados indicam que as dificuldades não são imbatíveis e que a colaboração transpõe barreiras. Conclusão: o foco deve ser nas potencialidades, nunca nas limitações, a cognição e o afeto são indissociáveis para e aprendizagem promotora de desenvolvimento.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão. Ensino superior. Dificuldades de aprendizagem.

ABSTRACT

This article focuses on inclusion in Higher Education. The objective was to investigate possible advances, both in the affective and cognitive spheres, triggered by the participation of an academic from the Pedagogy Course, diagnosed with intellectual disabilities, in a Research Group. The investigation, of an experimental type, was based on the Historical Cultural Theory, whose method is dialectical materialism. The data were recorded during the academic entry into the Research Group, in the second half of 2019, in teaching, research and extension actions. For the analysis, we selected four significant situations in the academic learning and development process, in addition to two Units composed of testimonials from people who followed her course closely. The results indicate that the

¹ Licenciada em Matemática - Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC. Mestre e doutora em Educação – Universidade Federal do Paraná - UFPR. Professora do Curso de Pedagogia e do Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. E-mail: joselia.euzebio@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5738-8518>.

² Acadêmica do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL. E-mail: marga.dutra.s@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2343-4763>.



difficulties are not unbeatable and that collaboration crosses barriers. Conclusion: the focus should be on potentialities, never on the limitations, cognition and affection are inextricably linked to a development-promoting learning.

KEYWORDS: Inclusion. Higher education. Learning difficulties.

A constituição do objeto de investigação

Segundo dados do Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), aproximadamente 45,6 milhões de pessoas se auto declararam com algum tipo de deficiência (visual, auditiva, motora e intelectual). Desses, 18,8% apresentam deficiência visual; 5,1% deficiência auditiva; 7,0% deficiência motora; e 1,4% deficiência intelectual. O percentual que apresenta deficiência intelectual é significativo e, de acordo com o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), em, 2017, houve um aumento considerável de matrículas no ensino superior por parte dos estudantes com algum tipo de deficiência, contudo, ainda, não atingiu 1% dessa população. “A proporção de menos de 1% de estudantes com deficiência no Ensino Superior põe em relevo questionamentos sobre a qualidade da educação básica para esse público, como também as condições de acesso” (FREITAS; TENÓRIO, 2015, p. 3). Trata-se de uma:

visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola (BRASIL, 2008, p. 1).

Além disso, entendemos que a principal razão para o baixo índice de estudantes com deficiência intelectual que chegam à graduação é reflexo da finalidade social do ensino superior no modo de produção capitalista: preparação de mão de obra qualificada. De acordo com Figueira (2008), historicamente, as pessoas com deficiência intelectual foram segregadas em asilos e instituições psiquiátricas. Com o passar do tempo, houve um processo de integração e, hoje, dizemos que as pessoas com deficiência intelectual estão incluídas, tanto na educação escolar, como na sociedade como um todo, uma vez que essas pessoas passaram a conviver no mesmo ambiente que os demais indivíduos.

Mas que tipo de inclusão é essa? No contexto da educação escolar, por exemplo, é suficiente o convívio dessas pessoas no mesmo ambiente que os demais estudantes para que se sintam incluídas? Vivemos numa sociedade que, historicamente, exclui aquilo ou aqueles que não se enquadram nos padrões estabelecidos como normais.

As pessoas com algum tipo de deficiência continuam vítimas da discriminação e do preconceito, ainda que de forma velada. Essas atitudes são mascaradas por manifestações, motivadas pela intolerância, que obstaculizam a inclusão de forma igualitária na sociedade. Bezerra (2017), ao investigar sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência, desvelou:

[...] algumas tendências gerais pelas quais se tem produzido e reproduzido, no cotidiano das escolas comuns, a segregação e rotulação interna do aluno “deficiente”, categoria que cada vez mais é “forjada” pela escola para justificar suas práticas excludentes e conservar seus compromissos tácitos com a cultura estabelecida, embora se apregoem virtudes democráticas da inclusão. Se antes o discurso corrente era, sobretudo, que o estudante não possuía “jeito” ou “dom” para os estudos, convertendo as desvantagens sociais das camadas populares em “déficits” naturais e individuais, agora, além disso, lança-se mão de mais um argumento contra os membros das classes desprestigiadas, qual seja, o de que são também deficientes (BEZERRA, 2017, p. 19).

Assim como Bezerra (2017), presenciamos práticas excludentes de uma estudante de um curso de Pedagogia, principalmente, por parte de seus colegas de Curso. Tais observações sobre o processo de exclusão de uma estudante do Curso de Pedagogia, a Dani, geraram a necessidade de investigar sobre exclusão no ensino superior. Portanto, foi a Dani que deu vida e cor a presente pesquisa e que nos instigou a trilhar este caminho.

Na primeira semana do segundo semestre de 2019, convidamos a Dani para participar das reuniões semanais do nosso grupo de pesquisa, o TedMat (Grupo de Pesquisa Teoria do Ensino Desenvolvimental na Educação Matemática), destinadas ao planejamento das aulas relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de Matemática no Curso de Pedagogia da Unisul. A Dani foi muito bem acolhida por todos. No grupo, temos como pressuposto que o modo como agimos nos afeta e/ou afeta o outro de forma positiva ou negativa, conseqüentemente:

Os sentimentos, assim como todos os fenômenos subjetivos do ser humano, manifestam-se, antes de tudo, nas ações e na conduta humanas. Podemos julgar os sentimentos de um indivíduo por suas palavras quando manifesta o conteúdo de seus sentimentos ou quando fala dos objetos que nele despertaram os sentimentos (LEITE, 1999, p. 96).

Nossos sentimentos sempre motivaram nossas ações coletivas no grupo. Acreditamos que precisamos, coletivamente, melhorar nossa conduta no sentido de nos tornarmos mais humanizados. Para tanto, colocamo-nos na condição de resistência às forças excludentes do mercado de trabalho concernente ao modo de produção capitalista no processo de formação humana.

As observações sobre as práticas de exclusão no semestre anterior tinham nos afetado de forma tão negativa que despertou em nós o desejo de investigar sobre exclusão no ensino superior, sob orientação da líder do grupo de pesquisa e professora da Unidade de Aprendizagem relacionada ao processo de ensino e aprendizagem de matemática do Curso de Pedagogia. Ao relatar tal decisão ao grupo de pesquisa, a Dani, agora colega de grupo, colocou-se à disposição para ser sujeito da pesquisa. Neste momento, ela já fazia parte do nosso coletivo, já participava ativamente das aulas relacionadas ao ensino de Matemática, envolvia-se na exposição das tarefas e manifestava compreensão dos conteúdos.

O TedMat tem como um de seus princípios a colaboração no coletivo, a discussão de ideias, mas, acima de tudo, prima pela generosidade no compartilhamento dos conhecimentos, no processo de aprendizagem promotor de desenvolvimento.

Ao se inserir neste contexto, diferente do que havia vivenciado em experiências anteriores, Dani começou a falar sobre suas dificuldades de aprendizagem desde que iniciou sua vida escolar e que, por vezes, era excluída dos grupos de trabalho, inclusive no ensino superior. Sempre destacava a experiência inédita que estava vivenciando no grupo, que se sentia acolhida e mais otimista em relação a si própria.

Diante desse contraste, decidimos mudar o foco da investigação. Em vez de focarmos no processo de exclusão, até então vivenciado, optamos pelo processo de inclusão no ensino superior, por intermédio de um Grupo de Pesquisa.

Decidimos, então, investigar possíveis avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, desencadeados na Dani pelo processo de inclusão anteriormente relatado. É importante ressaltar que o foco da investigação não incide no processo de ensino e aprendizagem de matemática, mas nos possíveis avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, decorrentes da experiência de inclusão no contexto de um grupo de pesquisa que desenvolve, de forma articulada, suas ações de ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, propomo-nos o seguinte problema de pesquisa: Quais os avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, desencadeados pela participação de uma acadêmica do Curso de Pedagogia, com diagnóstico de deficiência intelectual, em um grupo de pesquisa?

Em resposta ao problema de pesquisa, nesse contexto de tensão entre dois movimentos contrários, exclusão e inclusão, o objetivo consiste em investigar os possíveis avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, desencadeados pela

participação de uma acadêmica do Curso de Pedagogia, com diagnóstico de deficiência intelectual, em um grupo de pesquisa.

Especificamente, pretende-se: explicar como a colaboração e a ajuda podem influenciar no processo de aprendizagem e desenvolvimento; e demonstrar a importância dos sentimentos, das emoções e da afetividade no comportamento humano, partindo do entendimento que cognição e afeto são indissociáveis. A finalidade social da pesquisa consiste em refletir sobre as possibilidades de aprimorar as relações afetivas no entrelaçamento coletivo, que influencie no âmbito cognitivo, para que a inclusão ocorra de fato. O pressuposto é que mudanças de conceitos e de atitudes na perspectiva inclusiva contribuem para diminuir barreiras no processo de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência. Esta não pode ser confundida com ineficiência. Para explicar esses fatores, sustentamos na Teoria Histórico Cultural, nos estudos de Lev Vigotski, e no trabalho de Leite (1999), que pesquisou sobre as emoções, os sentimentos e os afetos, que deram subsídios para as análises feitas.

Entendemos que faz parte das atribuições do trabalho docente propor diferentes estratégias de ensino, as quais propiciem aos estudantes com deficiência intelectual a inclusão e faça com que se sintam acolhidos, apropriem-se dos conhecimentos e desenvolvam suas máximas potencialidades.

Temos como premissa que o envolvimento entre todos os sujeitos, sem discriminações ou privilégios, poderá melhorar significativamente o estímulo para a aprendizagem, mesmo com adversidades, tornando-os mais seguros e capazes. Assim, faz-se necessário colocarmos em prática o conceito de equidade no processo de constituição emancipada do ser humano. Defendemos a importância da coletividade e da generosidade nas relações humanas e valores básicos como o respeito as diferentes formas de aprender e se desenvolver. Como afirma Silva (2019, p. 12), “tratando-se da coletividade e das transformações das múltiplas determinações que compreendem os sujeitos em suas relações, entendemos o conhecimento científico como elemento chave para a constituição emancipada do homem social-crítico”.

As relações dos sujeitos contribuem no desenvolvimento, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva. É importante esclarecer que afeto e cognição estão intrinsecamente ligados, não podemos dissociá-los, pois um tem a ver com o intelecto e o outro com o afetivo (LEITE, 1999). Nada nos transforma ou nos move

no sentido do conhecimento, sem que antes tenhamos sido afetados de alguma forma.

O sujeito, ao produzir uma realidade mais humanizada através de sua atividade no mundo, humaniza a si próprio, posto que a transformação da realidade objetiva transforma também sua realidade subjetiva, e vice-versa. É nessa relação que o sujeito se objetiva (LEITE, 1999, p. 70).

Segundo Leite (1999), devemos produzir uma realidade humanizada. Esse processo de humanização se constitui em uma das finalidades do grupo de pesquisa e, conseqüentemente, do presente artigo. Compreendemos que um dos princípios da inclusão é a cooperação, para que o sujeito incluído se sinta confiante e acolhido. Outra finalidade do trabalho consiste em esclarecer para as pessoas que se consideram imunes a qualquer tipo de deficiência, que ideias arraigadas de preconceito e discriminação podem e devem ser mudadas a partir da concepção de que as diferenças são próprias do ser humano. Perceber que podemos envolver a todos, bem como nos envolver no processo de ensino e aprendizagem de todos é condição primordial para driblarmos os obstáculos que emperram a inclusão.

Metodologia

Do ponto de vista dos objetivos, primamos pela explicação em vez da descrição do fenômeno investigado, por meio da análise dos possíveis avanços de uma acadêmica ao ser incluída em um contexto coletivo de grupo de pesquisa. Trata-se de uma experiência em que todos os integrantes se sentiam responsáveis por sua inclusão, uma vez que o grupo prima pela igualdade de oportunidade de aprendizagem, a partir do entendimento de que todos os seres humanos são iguais em seu direito de aprender. Portanto, em relação à fonte de dados, a pesquisa é do tipo experimental.

Em consonância com o referencial teórico adotado no TedMat, o método consiste no Materialismo Dialético e a análise foi de cunho qualitativo. Os dados foram coletados por meio de registros fotográficos e escritos, além dos áudios e filmagens.

O contexto investigado consiste nas ações de pesquisa, ensino e extensão desenvolvidas por um grupo de pesquisa. As investigações desenvolvidas pelos pesquisadores do TedMat sustentam as ações de ensino na Unidade de Aprendizagem (disciplina) Fundamentos e Metodologias de Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do Curso de Pedagogia. Os resultados do

processo de ensino sustentados nas pesquisas são tomados como objeto de extensão em eventos científicos e na formação de professores.

Nesse contexto de articulação entre pesquisa, ensino e extensão, observamos as relações interpessoais, procuramos averiguar se o modo de organização do ensino (conteúdo e método), bem como a metodologia de inclusão adotada no contexto do grupo, contribuíram com o processo de aprendizagem e desenvolvimento da acadêmica.

Colaboraram com a pesquisa estudantes matriculados na Unidade de Aprendizagem, professora titular, pesquisadores do TedMat e familiares (pai). Portanto, compõem os dados da presente pesquisa manifestações orais e gestuais da colaboradora da pesquisa no contexto em que tais manifestações ocorriam. Acompanhamos a acadêmica em todas as ações que esta desenvolveu no grupo ao longo de um semestre: 1) aulas da Unidade de Aprendizagem Fundamentos e Metodologias de Matemática para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nas quintas-feiras, no período noturno; 2) reuniões de planejamento da Unidade de Aprendizagem, que aconteciam no período vespertino; 3) eventos de extensão.

Além disso, para compreender o presente da colaboradora da pesquisa, precisamos visitar seu passado. Por essa razão, procuramos informações sobre como foi seu percurso ao longo da Educação Básica e dos semestres anteriores na Graduação por meio de uma conversa com o pai.

Em consonância com o método de pesquisa adotado, o referencial teórico, os dados e a análise dos mesmos serão apresentados em unidade dialética.

Modo de exposição e análise dos dados

Para analisar os possíveis avanços desencadeados, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, organizamos os dados coletados durante os quarenta encontros, entre tardes e noites, nas quintas-feiras do segundo semestre de dois mil e dezenove. Além desses, também dos momentos concernentes a extensão e demais tarefas decorrentes da Unidade de Aprendizagem.

Diante da impossibilidade de abarcar todos os encontros, selecionamos duas unidades de análises. As unidades de análise foram divididas em episódios, cenas e flashes. Segundo Silva (2018, p. 148), "estender o método de análise por unidades com o implemento de episódios e cenas possibilita-nos abranger as legitimidades concretas que nos interessam quanto à realidade que pesquisamos". As cenas, conforme Moura (2004), consistem em momentos nos quais podem ser ressaltadas as regularidades do movimento do fenômeno investigado. Em cada cena são

destacados comentários fundamentais para o processo de análise e, a esses destaques, Silva denomina de flashes. Para Silva (2018, p. 149), “os flashes são indícios da transformação do pensamento do sujeito”. Quando falamos de uma imagem fotográfica, podemos dizer que a luz emitida pelo flash vai ajudar na captura da essência do objeto fotografado. Se compararmos as nossas manifestações mentais e/ou gestuais com um registro fotográfico, então, a luz disparada pelo flash seria nossa sensibilidade de perceber mudanças no comportamento humano. Tais mudanças podem ser sutis e virem imbricadas nos sentimentos e nas emoções. Assim, por meio dos flashes, tentaremos extrair da melhor forma possível essas transformações.

Unidades de análise

Diante da impossibilidade de apresentar o processo percorrido pela acadêmica em sua totalidade, ao longo de todo o semestre, selecionamos apresentaremos, a seguir, duas unidades de análise. A primeira sobre a relevância da zona de desenvolvimento imediato e a colaboração no processo de aprendizagem e desenvolvimento. E, a segunda, sobre a unidade entre aprendizagem e afetividade. Reiteramos que as unidades refletem os episódios e as cenas selecionadas para a análise. Cada cena é constituída por flashes (F) que iluminaram nosso olhar na busca pela resposta ao problema de pesquisa.

Unidade de Análise 1 – Zona Desenvolvimento Imediato e a Colaboração

Para analisar o episódio correspondente a essa Unidade de Análise, guiamos-nos pelos estudos de Lev Vigotski (2001), mais precisamente por sua abordagem sobre a zona de desenvolvimento imediato³ e colaboração. Segundo Vigotski (2001), as funções psicológicas superiores se desenvolvem ao longo do tempo, mediadas pelas interações sociais. Isso significa que o que fazemos hoje, com ajuda de alguém, amanhã poderemos fazer sozinhos. A definição do autor para o conceito de zona de desenvolvimento imediato ajudou-nos a compreender o que desencadeou os avanços no desenvolvimento da colaboradora da pesquisa.

Episódio 1 – O planejamento da docência

A turma iria desenvolver suas situações desencadeadoras de aprendizagem durante a docência em seus estágios obrigatórios, ao final de outubro. Como a Dani

³ Algumas traduções trazem proximal ou iminente no lugar do imediato. Neste artigo, optamos por usar o termo imediato, por entendemos que este melhor se aproxima das discussões aqui apresentadas.

não estava matriculada na Unidade de Aprendizagem relacionada aos estágios, a professora sugeriu que ela realizasse a docência no início daquele mês, pois, ao relatar sua experiência de docência aos colegas da turma, poderia ajudá-los a planejarem seus estágios. O combinado é que ela desenvolveria a docência, com a supervisão da professora, em uma turma que ela já acompanhava na Escola pelo Programa Residência Pedagógica.

Durante os preparativos para a docência, mais especificamente no dia 04/10/2019, a Dani enviou uma mensagem de áudio por WhatsApp para a professora da disciplina de Matemática na Universidade, contando-lhe como estava pensando em proceder com um menino que tinha mais dificuldade na turma. A conversa ocorreu por meio de áudios conforme a Cena 1:

Cena 1 : Conversa pelo WhatsApp entre colaboradora e a professora

01(F) - Dani: - [...]. *Vou fazer um joguinho, vou levar um joguinho pra ele ir memorizando a tabuada. Vai ajudar bastante, esse tem mais dificuldade. [...]* (sic).

02(F) - Professora: - [...]. *Tu cuida do resto e eu cuido dele, tá bom? Não vamos fazer nada separado pra ele. Vamos ajudá-lo a se envolver no coletivo. Senão, ele vai se sentir excluído. Tu gostaria que alguém fizesse uma atividade separada pra ti? Eu não. Eu gostaria que o professor me ajudasse pra eu me envolver na turma. [...]* (sic).

03(F) - Dani: - *Bem verdade o que você falou, dele se sentir excluído. É bem verdade. Eu também iria. E ele se sente um pouco assim, sabe? Mas ele vai amar bastante a atividade [Situação Desencadeadora]. Vai ser bem legal assim, não tem, tanto pra ele quanto pros outros. Bem interessante assim. No começo da faculdade eu sentia assim professora, eu me sentia também um pouco assim, excluída sabe? Eu pensava: será que eu vou pra frente? Será que não? Eu pensava assim: porque que os outros conseguem pegar rápido e eu não? Daí eu comecei a rezar, comecei a pedir pra Deus, meu Deus me ajuda, daí eu fui, fui... eu chegava a chorar, porque daí eu não conseguia pegar. [...]. Porque eu me sinto com um pouco de dificuldade, mais com o teu levantamento, me puxou daquele momento ali. Porque eu pensava assim: será que eu vou conseguir? Será que precisa fazer uma coisa mais adaptada pra mim? Será que não? E assim, eu comecei a notar que eu não tenho dificuldade nenhuma. O problema é que a gente pensa que a gente tem aquela dificuldade e diz assim: não eu não vou conseguir igual aos outros. Mas não, eu acho que um pouco é a gente levar aquilo ali, e dizer pra tua mente que tu consegue, entendesse? Então, daí eu comecei a pensar: não, eu vou buscar, eu vou pesquisar eu vou tentar fazer de tudo pra conseguir. Eu cheguei a chorar uma vez, até hoje eu choro, porque assim, a gente se sente sabe, uma dor tão grande de ser excluída sabe. É uma dor muito grande quando a gente se sente excluída sabe [...]. Então, o que eu tô aprendendo na segunda-feira, o professor da faculdade, da deficiência física ali, ele falou tanta coisa assim de inclusão, de coisa assim não tem, que a criança tem que participar junto com os outros, mesmo que ela tenha*

dificuldade, ela tem que participar. Tem que levar a criança e dizer que ela não tem dificuldade. Tem que dar um apoio muito bom. Fazer com que ela saiba que ela não é diferente dos outros, que ela tem a capacidade igual eles. E assim, quando eu comecei essa matéria, desde o começo, eu tô chorando o tempo todo. [sic].

04- Professora: - *Espera aí Dani, desde que tu começou qual matéria que tu tá chorando o tempo todo e por quê? [sic]*

05(F) - Dani: - *Essa daí mesmo. Que eu tô indo muito bem e tô me sentindo assim, emocionada, por ficar tão boa assim, e aprender bem e pegar bem as coisas. Tô bem alegre mesmo, comigo mesma, assim bem, bem forte, me sentindo positiva. Minha vontade é de aprender mais, de querer ir pra frente. [sic]*

Na cena anteriormente apresentada (Cena 1), os áudios seguidos da letra F consistem nos flashes que constituem o foco de análise. É importante salientar que a professora da Unidade de Aprendizagem dos Fundamentos da Matemática, sempre deu ênfase nas potencialidades da acadêmica, na sua força de vontade, no seu desejo de vencer. Em nenhum momento o foco foi para suas limitações. Inspirada em Vigotski (2001), entende que, na atividade de estudo, os estudantes não aprendem o que já sabem fazer sozinhos, mas o que ainda não sabem e lhes vem a ser acessível, sob orientação da professora e em colaboração com os colegas do grupo. Neste sentido, “só é boa aquela aprendizagem que passa à frente do desenvolvimento e o conduz” (VIGOTSKI, 2001, p. 232), pois, “a pedagogia deve orientar-se não no ontem, mas no amanhã do desenvolvimento” dos estudantes (VIGOTSKI, 2001, p. 233).

Essa orientação vigotskiana fica evidente na cena anteriormente apresentada (Cena 1). Ao informar que tem um menino com dificuldade de aprendizagem na turma que irá exercer a docência, a colaboradora da pesquisa diz: “- [...]. Vou fazer um joguinho, vou levar um joguinho pra ele ir memorizando a tabuada. Vai ajudar bastante, esse que tem mais dificuldade. [...]” (DANI, un. 1, cena 1, flash 01). Nessa fala, a acadêmica reproduz os conhecimentos adquiridos ao longo de suas experiências estudantis, nas quais as crianças com dificuldades são excluídas das tarefas propostas para o coletivo da turma.

No entanto, cabe ao ensino superior não repetir a experiência até então vivenciada, mas seguir por uma via oposta, tanto no que se refere a inclusão, quanto ao ensino de matemática, que não pode se reduzir a memorização por meio de jogos. Ao ouvir o áudio da colaboradora da pesquisa, tomada por um susto, imediatamente a professora grava o áudio resposta: “- [...]. Tu cuida do resto e eu cuido dele, tá bom? Não vamos fazer nada separado pra ele. Vamos ajudá-lo a se envolver no coletivo. Senão, ele vai se sentir excluído. Tu gostaria que alguém

fizesse uma atividade separada pra ti? Eu não, eu gostaria que o professor me ajudasse pra eu me envolver na turma. [...]” (PROFESSORA, un. 1, cena 1, flash 02).

Ao se referir ao coletivo, a professora propõe o envolvimento do menino com dificuldade no processo colaborativo, pois o que esperar do desenvolvimento de uma criança com dificuldades ao deixá-la sozinha jogando? Qual a influência do ensino no desenvolvimento dessa criança, ao ser mantida distraída, jogando sozinha, enquanto o docente foca suas ações no restante da turma?

Assim, o momento central para toda a psicologia da aprendizagem é a possibilidade de que a colaboração se eleve a um grau superior de possibilidades intelectuais, a possibilidade de passar daquilo que a criança consegue fazer para aquilo que ela não consegue por meio da imitação. Nisto se baseia toda a importância da aprendizagem para o desenvolvimento, e é isto o que constitui o conteúdo do conceito de zona de desenvolvimento imediato. A imitação, se concebida em sentido amplo, é a forma principal em que se realiza a influência da aprendizagem sobre o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001). A aprendizagem da fala, a aprendizagem na escola se organiza amplamente com base na imitação. Porque na escola a criança não aprende o que sabe fazer sozinha, mas o que ainda não sabe e lhe vem a ser acessível em colaboração com o professor e sob sua orientação. O fundamental na aprendizagem é justamente o fato de que a criança aprende o novo. Por isso a zona de desenvolvimento imediato, que determina esse campo das transições acessíveis ao estudante, é a que representa o momento mais determinante na relação da aprendizagem com o desenvolvimento (VIGOTSKI, 2001, p. 231).

É importante ressaltar que Vigotski (2001), ao afirmar que em colaboração a criança sempre pode fazer mais do que sozinha, não significa infinitamente, por isso, a importância do conceito de zona de desenvolvimento imediato.

A discrepância entre a idade mental real ou nível de desenvolvimento atual, que é definida com o auxílio dos problemas resolvidos com autonomia, e o nível que ela atinge ao resolver problemas sem autonomia, em colaboração com outra pessoa, determina a zona de desenvolvimento imediato da criança (VIGOTSKI, 2001, p. 227). Se “em colaboração, a criança pode fazer mais do que sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 342), se “o que a criança é capaz de fazer hoje em colaboração conseguirá fazer amanhã sozinha” (VIGOTSKI, 2001, p. 331), porque deixá-la sozinha?

A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. É isto que distingue a educação da criança do adestramento dos animais. [...] O ensino seria totalmente desnecessário se pudesse utilizar apenas o que já está maduro no desenvolvimento, se ele mesmo não fosse fonte de desenvolvimento e surgimento do novo (VIGOTSKI, 2001, p. 234).

Na continuidade do diálogo, a colaboradora da pesquisa relata: “-*No começo da faculdade eu sentia assim professora, eu me sentia também um pouco assim, excluída sabe? Eu pensava: será que eu vou pra frente? Será que não? Eu pensava assim: porque que os outros conseguem pegar rápido e eu não?*” (DANI, un. 1, cena 1, flash 03). Ao analisar essa fala, em um primeiro momento, poderíamos nos questionar: como alguém pode querer reproduzir algo que lhe fez tanto mal?

Também encontramos resposta para essa pergunta em Vigotski (2001). A acadêmica, embora vivenciasse a exclusão, não tinha consciência de como esta exclusão era provocada. Fazia-se necessário, naquele momento, transferir do plano inconsciente ao consciente, tal como procedeu a professora ao questionar: “- *Tu gostaria que alguém fizesse uma atividade separada pra ti?*” (PROFESSORA, un. 1, cena 1, flash 02).

De acordo com Vigotski (2001, p. 320), no processo de ensino e aprendizagem, o estudante deve “tomar consciência do que faz [...] Suas próprias habilidades se transferem do plano inconsciente e automático para o plano arbitrário, intencional e consciente” (VIGOTSKI, 2001, p. 320). Essa tomada de consciência emerge no momento que ela reflete sobre o que tem provocado sua mudança na Unidade de Aprendizagem: “*Porque eu me sinto com um pouco de dificuldade, mais com o teu levantamento, me puxou daquele momento ali. Porque eu pensava assim: será que eu vou conseguir? Será que precisa fazer uma coisa mais adaptada pra mim? Será que não? E assim, eu comecei a notar que eu não tenho dificuldade nenhuma. O problema é que a gente pensa que a gente tem aquela dificuldade e diz assim: não eu não vou conseguir igual aos outros. Mas não, eu acho que um pouco é a gente levar aquilo ali, e dizer pra tua mente que tu consegue, entendesse?*” (DANI, un. 1, cena 1, flash 03).

Quando a acadêmica afirma que não tem dificuldade nenhuma, ela se refere ao seu desempenho na Unidade de Aprendizagem em referência. À primeira vista,

pode ser exagero, mas, em colaboração, a acadêmica se revela mais forte e mais inteligente que trabalhando sozinha. “Existe uma distância rigorosamente determinada por lei, que condiciona a divergência entre a sua inteligência ocupada no trabalho que ela realiza sozinha e a sua inteligência no trabalho em colaboração” (VIGOTSKI, 2001, p. 329).

O trabalho em colaboração lhe afetou positivamente: “[...] eu tô indo muito bem e tô me sentindo assim, emocionada, por ficar tão boa assim, e aprender bem e pegar bem as coisas. Tô bem alegre mesmo, comigo mesma, assim bem, bem forte, me sentindo positiva. Minha vontade é de aprender mais, de querer ir pra frente” (DANI, un. 1, cena 1, flash 05).

A disposição apresentada pela acadêmica, futura professora, de ver o lado bom das situações que estava experienciando, leva-nos a pensar na importância das relações humanas, das interações. Precisamos lembrar que a colaboradora da pesquisa foi diagnosticada com deficiência intelectual. Convive com dificuldades de aprendizagem desde que iniciou sua vida escolar.

Porém, na sua fala, expressa sua vontade de aprender, de ir em frente. Em outras palavras, sair do seu desenvolvimento real, daquilo que faz sozinha e seguir em frente, aprendendo o novo, aqueles conceitos que se encontram na zona de desenvolvimento potencial, mas que somente serão apreendidos por meio da colaboração. É na zona de desenvolvimento imediato que se encontram suas possibilidades, suas potencialidades. Por meio da colaboração, seja dos professores ou de colegas, poderá aprender, impulsionar seu desenvolvimento intelectual, para que possa fazer sozinha o que antes não conseguia. O desempenho da acadêmica indica que sua dificuldade não é algo imbatível, que o impossível em seu desenvolvimento não é um fato (KOPINN, 1972), mas apenas opiniões, pontos de vista, sustentados em observações empíricas de suas manifestações orais e gestuais.

Unidade de Análise 2 – Indissociabilidade entre aprendizagem e afetividade

Na primeira unidade, analisamos a troca de mensagens entre a colaboradora da pesquisa e a professora da Unidade de Aprendizagem. Nesta segunda, trataremos a percepção de três pessoas que contribuíram no percurso formativo e que estavam acompanhando a Dani muito de perto. O objetivo da conversa com essas pessoas foi verificar se elas, também, percebiam os indícios de avanços, ou se tratava apenas de uma percepção nossa. Na impossibilidade de colocarmos a conversa

com as três pessoas na íntegra, por uma questão de delimitação de espaço, apresentaremos apenas fragmentos do relato do pai.

Episódio 2 – Conversas de uma das pesquisadoras com o pai de Dani.

Durante nossas conversas, a colaboradora da pesquisa sempre destacou o apoio incondicional de seu pai, Agenário, em relação aos seus estudos. O pai, que estudou até o Ensino Médio, sempre foi um grande parceiro nas tarefas escolares e esta parceria permanece agora, durante a realização dos trabalhos na graduação. Por isso, decidimos ouvi-lo e ele, generosamente, concordou em conversar conosco. Foi uma longa conversa, contou-nos um pouco sobre o percurso da Dani, um pouco de sua história de vida, com ênfase na condição de estudante da sua filha (na cena 2).

Cena 2: Um pai presente

12- (F) Pai: - *Ela tem a dificuldade dela, que é bastante né, desde o prézinho já tinha, desde a primeira série, desde o primário, sempre as dificuldades. Aprender ela aprende né, mas com mais dificuldade. Não igual uma pessoa normal que pega rápido. Ela demora mais. Desde a primeira série já foi assim, desde a primeira série lá atrás. Só que ela sempre teve vontade. Dificuldade, mas com bastante vontade. O que supera nela é a vontade. Porque tem alunos que não tem dificuldades, mas não tem vontade, aí não chega onde ela tá tentando chegar, porque não tem vontade. Tem muito mais sabedoria, muito uma cabeça melhor, mas não consegue por causa da [falta de] vontade. E ela, com a dificuldade dela, mas com a vontade que ela tem, ela tá conseguindo [sic].*

13- Pesquisadora: - *O senhor fala que ela tinha dificuldades, mas quando que o senhor notou? Por que as crianças têm dificuldades. Quando o senhor achou que a dificuldade necessitava de um laudo médico?*

14- (F) Pai: - *A gente buscou neuropsiquiatria. No laudo consta que a psicóloga fala dez palavras pra Dani falar em seguida e ela lembra só de cinco, seis, não lembra as outras. Então ela atestou essa dificuldade. Ela tem mesmo. Mas a Daniela sempre teve essa dificuldade, desde a primeira série. Aqui na Universidade, também tão ajudando bastante. A professora ajudou um monte com ela, tenho que tirar o chapéu pra essa professora que tá sendo um anjo na vida dela.*

Na análise da cena anteriormente apresentada, focaremos na unidade entre cognição e afeto (emoções e sentimentos). Trata-se de uma relação indissociável na atividade pedagógica, pois não podemos adquirir conhecimentos se não formos de alguma forma afetados por esses. Para Leite (1999, p. 14), "poder-se-á encontrar uma orientação da relação entre o cognitivo e o afetivo na configuração da consciência". Em outras palavras, os motivos que impulsionam a atividade podem ser tanto cognitivos quanto afetivos.

No relato do pai, fica evidente que o motivo que impulsiona a colaboradora da pesquisa a entrar em atividade de estudo é sua vontade de chegar. Chegar onde? Na conclusão do ensino superior, apesar das dificuldades: “[...], mas a Daniela sempre teve essa dificuldade, desde a primeira série. Aqui na Universidade, também tão ajudando bastante. A professora ajudou um monte com ela, tenho que tirar o chapéu pra essa professora que tá sendo um anjo na vida dela” (PAI, un. 2, cena 2, flash 14).

Ao se referir à professora como um anjo, como aquela pessoa especial que estava conseguindo enxergar potencialidades em sua filha, suas palavras saíram um tanto embargadas de emoção no seu tom de voz. Um pai que sabe das suas responsabilidades como tal, mas que reconhece que é na parceria família e universidade que se efetiva a aprendizagem. Demonstra sua admiração pela professora, sua gratidão perante a educadora que tem trabalhado de forma provocativa e intencional, fazendo com que a acadêmica seja protagonista das próprias ações.

Cortella, em uma de suas palestras, menciona que a passagem do educador pela vida, no final, deve contribuir para que o mundo esteja melhor, e não pior do que antes. Ruben Alves, igualmente, nos seus textos e palestras, diz que as escolas não podem ser gaiolas que aprisionam, escolas têm que ser asas que libertam. Para o pai da Dani, a professora foi um anjo, quem sabe não se referia a essas mesmas asas que os anjos possuem e que na generosidade da educadora fizeram sua filha voar no caminho do conhecimento, libertando-se, naquela Unidade de Aprendizagem, de estigmas que limitam sua capacidade para aprendizagem.

A fala do pai, outrossim, acena para a importância e o valor das relações afetivas, relações que vão se construindo ao longo de um convívio, criando laços que se tornam elos, que não se quebram perante as dificuldades que surgem. A palavra-chave agora parece ser "segurança", substituindo a desconfortável e triste inclusão excludente pelo sentimento oposto.

Os sentimentos manifestam o valor que um sujeito tem para com o outro e, de acordo com este valor, estruturam-se os comportamentos. Neste aspecto, aproximamo-nos da questão fundamental de que esses sentimentos são provocados pelas relações objetivas, reais, entre pessoas, formadas no processo de atividade. Fazem parte integrante das significações sócio históricas que caracterizam um determinado momento do desenvolvimento humano que, assimiladas e interiorizadas no processo de apropriação, podem ser refletidas ou reinterpretadas pelo sentido pessoal (LEITE, 1999, p. 74).

Segundo Leite (1999), é no processo de atividade que os sentimentos são manifestados, resta saber se esses manifestos serão positivos para com o outro. Como afirma Leite (1999, p. 28), "o conhecimento é um processo infinito e que seus limites concretos, que são diferentes de acordo com diferentes momentos, são limites que serão superáveis no processo e sempre darão lugar a novos limites" (LEITE, 1999, p. 28).

Nesse sentido, no processo de conhecimento, o ser humano, de modo geral, estará sempre travando uma batalha com suas limitações, pois ao superar uma, esbarrará em outra. Para alguns, esse movimento é mais tranquilo, para outros, nem tanto. E é para estes últimos que a Educação precisa direcionar todos os seus esforços. Nesse processo de inclusão, o professor deve se fazer visível, estar na linha de frente, conduzir os estudantes a uma aprendizagem real. "A elaboração conceitual por parte de alunos com deficiência intelectual e outras dificuldades de aprendizagem requer do professor o uso de diferentes estratégias pedagógicas [...] que vão além dos limites da sala de aula (PLETSCH, 2014, p. 15).

O processo de inclusão é complexo. Essas mudanças são necessárias e fazem parte das atribuições do trabalho docente. Se assim não for, estaremos fadados a réplicas de resultados catastróficos que assombram a história da educação no que tange a inclusão. Acreditamos que, além de um olhar aguçado para as necessidades específicas desses estudantes, o professor precisará estar capacitado no sentido de ter conhecimento dos direitos adquiridos pelas pessoas com deficiência. Direitos que não saíram dos documentos legais, não atingiram a concentricidade, não criaram vida nem deram vida aos excluídos. Estudos revelam que o ensino superior não se diferencia do ensino escolar, segundo Miranda:

A inclusão da pessoa com deficiência no Ensino Superior vem ocorrendo gradativamente. Isso decorre, dentre outros fatores, pela pequena parcela da população ter acesso à educação básica e aos serviços de reabilitação, o que indica sua exclusão dos direitos sociais básicos. Associado a isso é possível afirmar que as restrições de acesso e progressão dessas pessoas na educação superior estão relacionadas às condições socioeconômicas e à própria história da exclusão, peculiar à educação superior no país, com forte tendência à privatização, ao elitismo, como também ao mito de incapacidade creditado à pessoa com deficiência (MIRANDA, 2009, p. 120).

Junto a tudo isso, insere-se a finalidade que o ensino superior assume explicitamente: formar mão de obra para o mercado de trabalho. Caso as demandas do mercado de trabalho não sejam vislumbradas, o sujeito já é excluído, por antecipação. Além disso, as políticas públicas educacionais não especificam

diretrizes que auxiliem os profissionais e as instituições de ensino superior na questão de certificação e de capacitação de professores para que entendam como lidar com a questão dos estudantes com algum tipo de deficiência. Conseqüentemente, depende de cada professor, isoladamente, o êxito dos estudantes do programa de inclusão no ensino superior. Se o professor for consciente das necessidades do estudante com deficiência, este será incluído de fato. Se não, será incluído apenas no espaço físico.

Cabe ao educador estar ciente das possibilidades e das potencialidades dos estudantes para que o acolhimento e a aprendizagem ocorram tanto no intelecto quanto no emocional. A inclusão acontecerá somente quando for naturalizada de tal forma que não precise mais se falar dela. As pessoas, independentes das suas diferenças, têm o direito ao convívio social e a aquisição do conhecimento sem nenhuma restrição, vimos isso, com clareza, nos dados apresentados no presente artigo. A colaboradora da pesquisa, ao sentir-se efetivamente aceita no meio acadêmico, demonstrou segurança e desenvolveu potencialidades que lhe deram o protagonismo em diversas situações.

Porém, a linha que delimita inclusão e exclusão, é muito tênue. De acordo com Skliar (2001), a exclusão vai aparecer e desaparecer, multiplicar-se e se disfarçar, podendo até mudar de cor e de nome, mas continua ali. Vez por outra mostra sua face perversa na sociedade que nela habita. Essa face perversa faz vítimas justamente àqueles que mais precisam ser incluídos.

Considerações finais

Investigamos os possíveis avanços, tanto na esfera afetiva quanto cognitiva, desencadeados pela participação de uma acadêmica do Curso de Pedagogia, com diagnóstico de deficiência intelectual, em um grupo de pesquisa. Os resultados, leva-nos a pensar que a pior deficiência está nas limitações de uma sociedade que não foi educada para respeitar as diferenças, as diversidades e a igualdade no direito de aprender e se desenvolver em suas máximas potencialidades.

Contudo, esses resultados indicam que as barreiras, as dificuldades, os modos mais lentos de aprendizagem podem ser arrefecidos na colaboração, tal como ocorreu com a colaboradora da pesquisa. Isso aconteceu porque foram repensados e reavaliados aspectos no modo de organização do ensino, bem como as significações e os sentidos pessoais, por meio de laços afetivos e emocionais, que decorreram durante o percurso do experimento de inclusão.

Ficou evidente que a unidade cognição e afeto são indissociáveis, pois em nenhum momento da investigação a aprendizagem se desmembrou da afetividade ou vice-versa. O foco foi sempre nas possibilidades, nas potencialidades e nunca nas limitações.

Apesar dos resultados da pesquisa estarem mais diretamente relacionados a uma Unidade de Aprendizagem, nos limites de um semestre, há indícios de que é possível mudar o método de inclusão. Por outro lado, a exclusão de forma explícita ou velada, consciente ou não, causa prejuízos na esfera afetiva e cognitiva, muitas vezes irrecuperáveis, pois como recuperar o prejuízo de uma vida de exclusão?

A educação escolar da pessoa com deficiência precisa de educadores que se envolvam no enfrentamento de uma realidade social que vai além de uma questão histórica de discriminação e de exclusão. Cabe à educação escolar o papel de promover a aprendizagem e gerar o desenvolvimento de forma igualitária para todos e todas.

A função do educador não é limitar suas ações pedagógicas em função do mercado de trabalho, antecipar o fracasso profissional, fazer diagnósticos das ações futuras e com isso, antecipar a exclusão. Não se pode limitar o que os estudantes devem aprender, numa suposição precoce do que farão após deixarem a vida escolar.

O trabalho das instituições educativas deve ser no sentido de potencializar os sujeitos por meio do ensino, de criar possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento considerando a Zona de Desenvolvimento Imediato e não apenas o nível de desenvolvimento real.

Deste modo, poder-se-á formar cidadãos críticos, reflexivos e com algumas condições de superar suas dificuldades, suas limitações, sem comparações frustrantes. O resultado da aprendizagem deve corresponder a Zona de Desenvolvimento Imediato de cada estudante.

Aprendemos com a colaboradora da pesquisa que devemos superar nossas próprias expectativas e deixar que cada um supere as suas. Cada vez que nos comparamos com alguém, estamos parando no que limita esse alguém, e não no que nos limita. Nessa competição, perdemos todos nós. O segredo é respeitar as individualidades. Não podemos procurar na carteira do outro a nossa identidade, precisamos encontrar o nosso caminho, nossa inspiração.

Assim sendo, consideramos que a presente pesquisa contribui para demonstrar que a pessoa com deficiência intelectual é capaz de aprender, de vencer

as limitações e as dificuldades, contanto que os educadores e os seus pares não percam de vista a junção das esferas cognitivas e afetivas que integram o processo de vida sócio histórica inerente a cada indivíduo. Não devemos confundir deficiência com incapacidade, pois isso nos coloca no limite da fronteira que separa a inclusão da exclusão, ora estaremos de um lado ora de outro.

É o limite da fronteira que separa a inclusão da exclusão que nos preocupa. Até quando teremos e seremos vítimas de uma educação que inclui sim, mas no processo de exclusão? Como seria se a inclusão ocorresse de fato? O presente seria o mesmo? E o futuro?

Enfim, concluímos este artigo com o desejo de que a educação se oriente pelo direito de todos e todas serem inseridos no processo de aprendizagem e desenvolvimento de suas máximas potencialidades. E que, pelo menos dentro dos muros institucionais de ensino, a exclusão seja banida e a inclusão se torne naturalizada.

Referências Bibliográficas

BEZERRA, GIOVANI FERREIRA. A inclusão escolar de alunos com deficiência: uma leitura baseada em Pierre Bourdieu. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 69, p. 475-497, June 2017. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782017000200475&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 26 Dez. 2020.
<http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782017226924>

FIGUEIRA, Emylio. **Caminhando em Silêncio**: Uma Introdução à Trajetória da Pessoa com Deficiência na História do Brasil. São Paulo: Giz Editorial, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018**: notas estatísticas. Brasília, 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**: Resultados. Brasil, 2010. Disponível em <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/webservice/>>. Acesso em: 03 de out. 2019.

KOPNIN, Pável Vaaaílyevitch. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LEITE, Ivanise. **Emoções, Sentimentos e Afetos**: uma reflexão sócio-histórica. 1. ed. Araraquara: JM Editora, 1999.

MIRANDA, Theresinha Guimarães. A inclusão de pessoas com deficiência na universidade. In: JESUS, Denise M de; BAPTISTA, Claudio Roberto. **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PLETSCH, Márcia Denise. Educação especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. **Póesis Pedagógica**, Catalão - GO, v.12, n. 1, p. 7-26, jan/jun, 2014.

ROSA, Josélia. Euzébio. Matemática. In: Maria Sirlene Pereira Schilickmann. (Org.). **Organização Curricular da Educação Básica Catarinense: PROESDE** Licenciaturas. 1. ed. Palhoça: Unisul Virtual, 2016. v. 1, p. 184-202.

SILVA, Mayline Regina. **Conhecimento matemático e suas significações:** professores de matemática em formação inicial no Clube de Matemática [manuscrito], 2019, 171 f.

SILVA, Maria Marta da. **A apropriação dos aspectos constituintes da atividade pedagógica por professores de matemática em formação inicial.** 2018. 307 f.

SKLIAR, Carlos. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: SKLIAR, Carlos (Org.). **A Surdez:** um olhar sobre as diferenças. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001. p. 7-32.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **A construção do pensamento e da linguagem.** Tradução: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semyonovich. **Psicologia pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

Submetido em julho de 2020.

Aceito em outubro de 2020.

