



Vigotski e o Atendimento Educacional Especializado de Pessoas Cegas

Giselle Silvestre de Jesus (1); Elias Ferreira de Melo Queiroga (2); Pedro Paulo Honorato Alves (3); Thaíse Filgueira de Oliveira (4); Henrique Jorge Simões Bezerra (5)

(1) Bolsista de Iniciação Científica (PIBIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: gii.silveste96@gmail.com; (2) Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: elias_queiroga@hotmail.com; (3) Voluntário de Iniciação Científica (PIVIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: pedrophonorato@gmail.com; (4) Voluntária de Iniciação Científica (PIVIC) da *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: Thaiseoliveira@gmail.com; (5) Orientador, *Universidade Federal da Paraíba*, e-mail: hjsimoes@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo tem como objetivo investigar processos de interação ensino-aprendizagem na relação educador-educando com deficiência visual (DV), durante sessões de Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizadas em uma instituição para pessoas em situação de deficiência da cidade de João Pessoa - PB. Foram adotadas duas perspectivas: a psicológica, baseada na teoria sociocultural de Vigotski, que trata da relação entre aprendizagem, linguagem e processos psicológicos superiores em crianças com desenvolvimento atípico, e a sociolinguística, que concebe a linguagem em suas interações com a cognição como uma forma de ação na qual, ao longo das conversações, são construídos e transformados os objetos de discurso. Participaram do estudo duas professoras videntes e dois alunos DV do 6º e do 7º anos do ensino fundamental, usuários do AEE ofertado na instituição mencionada. Os resultados apontaram a existência de certos padrões interacionais responsáveis pela emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal, bem como de padrões conversacionais responsáveis pela sustentação da continuidade tópica, o que por sua vez, atesta um desenvolvimento conversacional coerente. A presença de tais regularidades permite atestar a qualidade nos processos de interação. Em suma, acreditamos que tanto a Teoria Sociocultural de Vigotski quanto a Sociolinguística Interacional são recursos relevantes para a análise e promoção de novas práticas de inclusão em que a linguagem seja considerada central e constituinte dos processos de interação que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Palavras-chave: Deficiência Visual, Zona de Desenvolvimento Proximal, Coerência Conversacional.

Introdução

O objetivo desta pesquisa foi investigar o processo ensino-aprendizagem na relação educador-educando com deficiência visual (DV), durante sessões de atendimento educacional especializado (AEE) realizadas em uma instituição para pessoas em situação de deficiência da cidade de João Pessoa-PB. O AEE visa atender às necessidade educacionais especiais do estudante e prover assistência pedagógica e de acessibilidade para remover barreiras que impeçam a sua plena participação; possui caráter complementar, ou seja, não substitutivo ao ensino regular, sendo realizado no contraturno escolar em sala de recursos multifuncionais



(MENDES; PLETSCHE; SILVA, 2011); é um dos mais relevantes componentes das diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Por seu caráter interdisciplinar, esta investigação adotou duas perspectivas complementares para a análise dos dados: 1) **Psicológica**: trata da relação entre aprendizagem, linguagem e processos psicológicos superiores em crianças com desenvolvimento atípico, com base na teoria de Lev Vigotski; 2) **Sociolinguística**: concebe a linguagem em suas interações com a cognição como uma forma de ação na qual, ao longo das conversações, são construídos e transformados os objetos de discurso. Em síntese, as perspectivas buscam refletir sobre como se dá a relação entre ensino-aprendizagem, cognição e linguagem na relação educador-educando DV durante o AEE?

Teoria Sociocultural de Vigotski

A presente investigação tem por base a Teoria Sociocultural de Vigotski e a Sociolinguística Interacional, para as quais a linguagem deixa de ser tratada como mera forma de representação da mente e passa a ser vista como uma ação humana, posto que pode ser utilizada como ferramenta de transformação do contexto social em que está inserido o sujeito (MORATO, 2000).

Segundo Vigotski (2000), a cognição humana é mediada por signos e passa por várias transformações ao longo do seu desenvolvimento. Tais transformações obedecem a um ordenamento denominado de Lei Geral do Desenvolvimento Cultural, segundo o qual as funções mentais superiores emergem em dois planos inter-relacionados: inicialmente, o plano social (interpsicológico) e, posteriormente, são internalizadas no plano individual (intrapicológico) (MAHN, 2015).

Sendo assim, é possível conceber dois níveis de desenvolvimento que formarão o que Vigotski (1998) denomina de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): o desenvolvimento real, que faz referência ao funcionamento intrapsicológico e as ações que a criança já realiza de modo independente; e o nível de desenvolvimento potencial, que opera no nível interpsicológico e trata das ações que a criança realiza assistidas por um adulto (BEZERRA; MEIRA, 2006).

Em síntese, a linguagem possui função reguladora no psiquismo humano e na interação social (MOURA, 2016; CAUSADO, 2014) e é utilizada para a comunicação, generalização do pensamento e fala, constituindo o discurso interior (GOMES, 2016).

Quanto à perspectiva da educação especial, Vigotski definiu a deficiência como: primária, ao tratar dos problemas de ordem orgânica; e secundária, ao se referir às

consequências psicossociais e às suas relações com a dimensão biológica (NUERNBERG, 2008; DAINEZ; SMOLKA, 2014). Afirmou ainda a necessidade de compensações sociais para dar suporte aos processos de desenvolvimento atípicos e criar rotas alternativas para a promoção do funcionamento mental superior, com base nas ferramentas culturais, particularmente a linguagem (KAPITANIUK, 2011).

Linguagem e Cognição

Essa perspectiva adota uma concepção dinâmica da língua, de modo que o discurso e a produção textual não refletem uma realidade preexistente, mas são construídos, conjuntamente, no curso das atividades humanas (MONDADA; DUBOIS, 1995).

Assim, com base nas ideias de Marková (2003), consideramos que cada indivíduo participe de um processo interativo constrói, por meio do discurso, versões próprias acerca de objetos do mundo. Essas versões do mundo, criadas pelos sujeitos em interação, são públicas e compartilhadas, sendo aqui denominadas de **objetos de discurso**, uma vez que se considera que não são dados previamente pela realidade extralinguística, mas elaborados através do discurso, por meio de operações cognitivas ancoradas nos processos verbais, não verbais e nas negociações dentro da interação (MONDADA; DUBOIS, 1995; KOCH, 2005; MARCUSCHI 2001b, MARKOVÁ, 2016; LINELL, 2017).

Tomando a construção de referências no discurso como um processo dinâmico, entende-se que os objetos de discurso são construídos e reconstruídos ao longo da atividade conversacional. A esse processo de elaboração e reelaboração das significações do mundo é dado o nome de referenciação (KOCH, 2005, 2016; MARCUSCHI, 2001b, 2016; RODRIGUES, 2007).

É interessante observar que, apesar de ocorrer de forma única em cada contexto, o fenômeno da conversação possui “regras” ou princípios organizadores, que determinam sua fluência (KERBRAT-ORECCHIONI, 2006). Isso significa que a conversação possui uma coerência interna, de modo que os enunciados são mutuamente determinados pelos participantes da interação.

Com base no exposto, e assumindo a conversação como um fenômeno altamente organizado, utilizaremos o aparato teórico específico da Análise da Conversação (AC), área do conhecimento que se propõe a estudar a conversação e seus mecanismos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais, além de seus princípios organizadores (MARCUSCHI, 2001a).

A unidade básica de análise da AC é o turno conversacional, que pode ser entendido como aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. Segundo Marcuschi (2001a), a troca ou tomada de turno se constitui em um dos princípios mais importantes do processo conversacional, ocorrendo sempre que um falante toma a palavra durante a conversação.

Tudo aquilo que é discutido durante a tomada de turno entre falantes é chamado de tópico conversacional. Segundo Levinson (2007), é possível definir o tópico conversacional em termos de referência, ou seja, podemos afirmar que dois falantes estão conversando sobre o mesmo tópico se falam sobre os mesmos conceitos ou sobre conceitos ligados entre si. Uma conversação fluente é aquela em que a passagem de um tópico para outro se dá com naturalidade, ou seja, sem rupturas definitivas ou interrupções excessivamente longas (MARCUSCHI, 2001a).

Apesar de não fazermos uma análise adensada dos aspectos que levam o “texto” conversacional a tornar-se coerente, tomamos a manutenção da coerência como indicativo da qualidade da interação. Por ser um processo dinâmico, a coerência se constrói ao longo dos turnos pelos participantes da interação (LEVINSON, 2007). Ela atesta a qualidade da interação na medida em que a referência produzida pelo locutor providencia pistas sugestivas para a produção de sentido realizada pelo interlocutor, proporcionando o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos (MARCUSCHI, 2006).

Metodologia

Participantes

Participaram deste estudo duas professoras videntes e dois alunos DV (uma aluna cega e um aluno com baixa visão), do 6º e do 7º anos do ensino fundamental, respectivamente, usuários de uma instituição de atendimento a alunos em situação de deficiência da cidade de João Pessoa – PB. A instituição observada não funciona como escola regular, mas oferta AEE para crianças DV.

Os critérios utilizados para a escolha dos participantes foram, no caso dos alunos: apresentar cegueira ou baixa visão; ser usuário da instituição onde o estudo foi realizado e participar regularmente do AEE oferecido nesta instituição; estar cursando o ensino fundamental em escola regular; e não possuir outro tipo de deficiência associada à deficiência visual. Para os professores, os critérios foram: ser professor do AEE; atuar regularmente na

sala de recursos multifuncionais; possuir vínculo formal com a instituição onde foi realizada a pesquisa; e não estar na condição de estagiário ou recém-contratado.

Materiais e Procedimentos

Foram utilizados um caderno e uma caneta esferográfica para registro em diário de campo ao longo da observação participante. No período da coleta de dados foram utilizadas uma câmera filmadora e um gravador para registro em áudio e vídeo.

As primeiras visitas à instituição objetivaram o recolhimento das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das professoras e dos responsáveis pelos alunos que participaram da pesquisa. Após, foram realizadas 16 visitas de observação participante à sala de recursos multifuncionais e às aulas de inglês dos alunos, registradas em diário de campo, com o objetivo de conhecer o contexto do local e identificar regularidades discursivas e interacionais. Posteriormente, foram realizadas sessões regulares de videografia (JORDAN; HENDERSON, 1995).

Os dados analisados nesta pesquisa foram coletados durante sessões de Atendimento Educacional Especializado, que ocorriam no período de contraturno escolar. Foram gravados 10 vídeos de interações entre díades professora-aluno DV em atendimento na sala de recursos. Destes, um vídeo foi selecionado para análise no presente trabalho, com duração de aproximadamente 16 minutos.

Utilizamos a análise interacional (JORDAN; HENDERSON, 1995), associada à análise microgenética (MEIRA, 1994), assim como a análise da conversação (MARCUSHI, 2001a) no tratamento dos dados da presente pesquisa.

Resultados

O episódio analisado foi selecionado por apresentar exemplos da regularidade presente nas interações entre a díade professora-aluna DV. A descrição contextual foi feita a partir do conteúdo visual do próprio vídeo e do registro realizado em diário de campo.

A aluna, representada na transcrição abaixo por A, possui cegueira e estava sendo acompanhada pela professora de matemática (representada por P) na sala de recursos multifuncionais. A educanda manuseia durante todo o atendimento reglete e pulsão, objetos utilizados para a escrita em braille.

Ao longo do vídeo, a díade interage resolvendo questões que envolvem transformações de unidades dentro da tabela métrica (múltiplos e submúltiplos do metro). Inicialmente, a professora explica como funciona o sistema métrico-decimal e depois realiza

resolução de questões de um livro de matemática juntamente com a aluna. A docente utiliza a noção da tabela de conversão de unidades para auxiliar a aluna. O padrão observado no episódio selecionado é o uso de “o movimento da vírgula” para a esquerda ou para a direita e a quantidade de casas que a vírgula “anda”, o que equivale à multiplicação ou à divisão que deve ser realizada para a transformação de unidades.

O atendimento registrado em vídeo apresenta um período longo de interrupção, uma vez que a professora atende o celular e logo depois deixa a sala. As interrupções foram identificadas como um padrão comum naquele ambiente, que não necessariamente interviam negativamente no andamento da atividade.

Episódio - Aula de Matemática

((A professora e a aluna estão sentadas uma do lado da outra. A educadora está com um livro de matemática em mãos, enquanto a educanda manuseia reglete e punção para escrever.))

- ...
1. P: qual foi o que eu disse? (1.0) aqui
 2. A: °580° milímetro (incompreensível)
 3. P: 580 milímetro em centímetro ele tá (.) em milímetro e vai vir pra cá (.) ((enquanto movimentava sua
 4. mão da direita para a esquerda)) ele vem da direita para a esquerda (.) ai você transformou de quanto?
 5. A: deu 58
 6. P: 58 o que? (0.2)
 7. A: milímetros
 8. P: [NÃO (.) ele num tá em milímetros?
 9. A: centímetro
 10. P: centímetro (.) e o outro? (0.4)
 11. A: °o outro°
 12. P: [ele tá se-te-cen-tos e sessenta e dois me:tros
 13. A: [aaa é metro
 14. P: bota aí
 15. A: tinha °esquecido°
 16. P: [se-te-cen-tos e sessenta e dois me:tros (.) em quilometro (.) ele tá em me:tro
 17. e vai para quilometro
 18. A: setecentos e sessenta e dois?
 19. P: me:tros =
 20. A: = metros em?
 21. P: K-M que é quilometro (1.0) então vai dar quanto? (0.2)
 22. A: é de metro para?
 23. P: para quilometro (.) ele vai andar quantas casas?
 24. A: três
 25. P: e se eu to em metro para quilometro eu to da minha direita para a minha esquerda
 26. A: °dividir°
 27. P: então ele vai dividindo (.) como vai dividindo (.) então a minha vírgula vai andar quantas casas?
 28. A: três
 29. P: trÊs. Como eu só tenho três números eu completo logo a outra casa com quEM? (0.3)
 30. quando a gente não tem a gente completa logo a outra casa com quem? (0.2)
 31. A: com 0?
 32. P: com 0 (.) Então vai ficar ze::ro ví::rgula se-te-cen-tos e sessenta e dois quilometros (.) K-M
 33. ((a professora espera a aluna terminar de escrever)) (5.0)
 34. A: °certo° (4.0)
 35. P: eu tenho 2 vírgula 34 metros (.) quero transformar em quilometro (8.0) ((espera a aluna escrever)) eu
 36. tenho do:is vírgula trinta e quatro metro (.) quero sair de metro para quilometro
 37. A: °três casas°
 38. P: é: (2.0)

39. A: a vírgula (°some?°)
40. P: presta atenção (.) eu tenho do::is vírgula trinta e quatro metros
41. A: (incompreensível) =
42. P: = ela tá em metro ela vai andar três casas (2.0)
43. A: fica:: (5.0) 23 vírgula 4?
44. P: HMM?
45. A: 23 vírgula 4?
46. P: não (.) ela não vai vir para a minha esquerda.(.) ela tá de direita para a esquerda ela não
47. vai multiplicando ela vai di-vi-din-do (1.0) e a gente tá em metro e ela vai andar três casas
48. A: vai dividir (incompreensível)?
49. P: ((a professora tosses)) Hum? (1.0)
50. A: vai dividir, não é?
51. P: é (3.0) você vai pegar do::is vírgula trinta e quatro (.) dividido por mil é a mesma coisa que
52. a gente ter o que? (1.0) quantas casas eu vou andar?
53. A: °três°
54. P: três casas (.) se é três casas co::mo é::: (0.3) quando a gente não tem três ca:::sas
55. a gente completa com quem?
56. A: zero?
57. P: então vai ficar o que? ze:::ro vírgula
58. A: [ze:::ro vírgula] °duzentos?° (.) duzentos e trinta e quatro?
59. P: duzentos e trinta e quatro (4.2) ze:::ro vírgula ze:::ro duzentos e trinta e quatro (0.4)
60. A: é dois zeros é?
61. P: ZE:::ro vírgula ze:::ro duzentos e trinta e quatro (2.5)

...

Legenda: P (professora); A (aluna cega); (1.0) (indica pausa, em segundos); (.) (indica micropausa); ...= = ... (ausência de pausa entre turnos); [] (sobreposição de voz); °...° (diminuição do volume da voz); :: (alongamento de vogal); sublinhado (indica ênfase).

Discussão

No episódio do AEE supracitado há uma sequência de perguntas e respostas sobre o tópico conversacional “emprego da vírgula nas medidas de distância”. A professora faz perguntas de checagem para verificar o nível de domínio intrapsicológico da aluna sobre o assunto em curso; a qual, por sua vez, se mantém atenta, participativa e produz respostas adequadas a partir das “pistas” oferecidas pela professora (linhas 32, 34 e 36). Esta regularidade interacional evidencia a emergência e manutenção de Zonas de Desenvolvimento Proximal (MAHN, 2015), ou seja, de um campo semiótico no qual professora e aluna constroem e compartilham significados e sentidos para os objetos de discurso, inter-regulando as ações uma da outra, de forma que suas ações se tornam complementares (BEZERRA; MEIRA, 2006).

A linguagem e as ações da professora atuam para a compensação social das limitações visuais da aluna (NUERNBERG, 2008; DAINÉZ; SMOLKA, 2014) no decorrer de toda a conversação. A aluna utiliza como estratégia respostas em formato de perguntas destinadas a professora (presentes nas linhas 18, 31, 37, 53), o que contribui decisivamente para o processo de inter e autorregulação da atividade interacional e do funcionamento psicológico. A professora, portanto, é a mediadora do processo de aprendizagem, direcionando a aluna para

(83) 3322.3222

níveis mais avançados de conhecimentos matemáticos, como evidenciado nas linhas 3, 6, 19, 27.

Do ponto de vista da relação cognição e linguagem, desde o início da interação, a professora, ao fazer perguntas direcionadas à aluna acerca do conteúdo trabalhado, desenvolve um sistema de expectativa comum nos processos conversacionais (KERBRAT-ORECHIONNI, 2006). Em diversos momentos do episódio (linhas 4, 21 e 23, por exemplo) é possível identificar pares de adjacência pergunta-resposta, nos quais a professora inicia a pergunta e espera que a aluna, tendo a devida apropriação do conteúdo, dê respostas coerentes. Em outros momentos (linhas 11, 20 e 22), a aluna, ao apresentar alguma dúvida, é responsável por iniciar uma pergunta.

Apesar da longa interrupção presente na primeira parte do vídeo, o trecho analisado demonstra que a díade é capaz de retomar o processo conversacional sem prejuízos para a continuidade ou progressão tópica. Observando os recursos verbais da interação, é possível identificar que a díade conversa, durante todo o episódio, acerca de transformações de unidade, tratando de conceitos relacionados entre si (milímetro, centímetro, metro; unidade; dezena; centena). Segundo Levinson (2007), isso permite observar a presença de continuidade ou progressão tópica.

De um modo geral, é possível atestar a presença de coerência tópica no episódio selecionado, uma vez que segundo Koch e Penna (2006), a produção da coerência, entre outros elementos, depende da progressão tópica. Além disso, as respostas corretas dadas pela aluna nas linhas 9, 24 e 53, por exemplo, comprovam que a díade professora-aluna produziu sentidos comuns acerca dos objetos de discurso o que, segundo Marcuschi (2006), é resultado do desenvolvimento da coerência.

Conclusão

O Atendimento Educacional Especializado é um dos componentes mais importantes e significativos da política brasileira de educação inclusiva. Portanto, demanda cada vez mais a realização de pesquisas de diferentes áreas do conhecimento de modo a formar um corpo cada vez mais consolidado de saberes sobre a qualidade da interação e dos processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência.

Esta pesquisa buscou investigar uma modalidade de AEE que se realizou com crianças DV. Acreditamos que as ferramentas da Teoria Sociocultural de Vigotski, particularmente os conceitos de Zona de Desenvolvimento Proximal, Mediação e Compensação Social, são úteis

para análise de processos de suporte educacional a crianças DV e auxiliam na reflexão crítica sobre a concretização efetiva das políticas de Educação inclusiva.

As contribuições teóricas e metodológicas da Sociolinguística, mais especificamente da Análise da Conversação, por sua vez, permitem a identificação de padrões interacionais responsáveis pelo desenvolvimento conversacional coerente, tais como a produção conjunta de significados e sentidos para objetos de discurso, a continuidade tópica e o uso estratégico de pares de adjacência. De um modo geral a presença de tais regularidades permite atestar a qualidade nos processos de interação.

Em suma, acreditamos que tanto a Teoria Sociocultural de Vigotski quanto a Sociolinguística Interacional são recursos relevantes para a análise e promoção de novas práticas de inclusão em que a linguagem seja considerada central e constituinte dos processos de interação que promovem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Referências

BEZERRA, H.; MEIRA, L. Zona de Desenvolvimento Proximal: interfaces com os processos de intersubjetivação. In: **Psicologia Cognitiva: Cultura, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, p. 190-221. 2016.

CAUSADO, R.V. El signo en Vygotski y su vínculo con el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. **Revista Folios**. 2014.

DAINEZ, D.; SMOLKA, A. L. B. O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. **Educação e Pesquisa**, v. 40, n. 4, p. 1093-1108. 2014.

GOMES, I. D. et al. O social e o cultural na perspectiva histórico-cultural: tendências conceituais contemporâneas. **Psicologia em Revista**, [S.l.], v. 22, n. 3, p. 814-831. 2016.

JORDAN, B.; HENDERSON, A. Interaction Analysis: Foundations and Practice. **The Journal of the Learning Sciences**, 39-103. 1995.

KAPITANIUK, R. B. S. Cognição, cultura e funções sógnicas: uma análise da mediação semiótica no desenvolvimento histórico, social e linguístico do sujeito surdo. **Ciências & Cognição**, 16(2), 50-64. 2011.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. **Análise da conversação: princípios e métodos**. São Paulo: Parábola Editorial. 2006.

KOCH, I. G. V. Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. **Revista Veredas**, v. 6, n. 1. 2016.

KOCH, I. G. V. A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. **Revista Investigações**, v. 18, n. 2. 2005.

KOCH, I. G.; PENNA, M. A. Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 23-32. 2006.

LEVINSON, S.C. **Pragmática**. São Paulo: Martins Fontes. 2007.

LINELL, P. Intersubjectivity in Dialogue. **The Routledge Handbook of Language and Dialogue**, 109. 2017.

MAHN, H. Classroom Discourse and Interaction in the Zone of Proximal Development. In Numa Markee (Ed). **The handbook of classroom discourse and interaction** (pp. 250-264). West Sussex: John Wiley & Sons. 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da Conversação**. São Paulo, Editora Ática. 2001.

MARCUSCHI, L. A. Atos de referenciação na interação face a face. **Cadernos de Estudos Linguísticos**, 37-54. 2001.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. **Revista Veredas**, 43-62. 2016.

MARCUSCHI, L. A. Referenciação e progressão tópica: aspectos cognitivos e textuais. **Caderno de Estudos Linguísticos**, 7-22. 2006.

MARKOVÁ, I. 10 Dialogue and mutual understanding. **Verbal Communication**, 3, 181. 2016.

MARKOVÁ, I. Constitution of the Self: Intersubjectivity and Dialogicality. **Culture & Psychology**, 9(3), 249-259. 2003.

MEIRA, L. Análise Microgenética e Videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia. **Temas em Psicologia**, v. 1, n.3, p. 59-71. 1994.

MENDES, G. M. L.; PLETSH, M. D.; SILVA, F. T. Atendimento Educacional Especializado: por entre políticas, práticas e um currículo – um espaço-tempo de inclusão? **Revista Contrapontos**, v. 11, n. 3, p. 255-265. 2011.

MONDADA, L.; DUBOIS, D. Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référénciation. **Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)**, v. 23, p. 273-302. 1995.

MORATO, E. M. Vigotski e a perspectiva enunciativa da relação entre linguagem, cognição e mundo social. **Educação & Sociedade**. 2000.

MOURA, E. A.; da MATA, M. S., PAULINO, P. R. V., Freitas, A. P., Júnior, C. A. M., & Mármora, C. H. C. Os Planos Genéticos Do Desenvolvimento Humano: A Contribuição De Vigotski. **Revista Ciências Humanas**, 9(1). 2016.

NUERNBERG, A. H. Contribuições de Vigotski para a Educação de pessoas com deficiência visual. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316. 2008.

RODRIGUES, M. A. N. O processo da referenciação na atividade discursiva. **Letras & Letras**, v. 23, n. 1. 2007.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins fontes. 2000.

VIGOTSKI, L.S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins fontes. 1998.