

O coletivo, a criação e os processos compensatórios na inclusão

The collective, creation and compensatory processes in inclusion

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça¹; Daniele Nunes Henrique Silva²;
Kátia Oliveira da Silva³; Pedro Henrique Mendonça de Souza⁴

DOI: 10.51207/2179-4057.20240002

Resumo

Este artigo, baseado na Teoria Histórico-Cultural, discute o contexto de sala de aula inclusiva e o trabalho pedagógico coletivo como promotor de novos ciclos desenvolvimentais. Essa premissa conceitual é analisada a partir de uma pesquisa qualitativa, realizada em uma escola pública do DF, com a participação de 5 professoras. Os dados construídos, a partir de análise microgenética, destacam que o trabalho coletivo, quando envolve atividades criadoras, mobiliza processos compensatórios importantes para a formação de novos ciclos de desenvolvimento. A conclusão do estudo orienta o olhar às mediações pedagógicas que precisam ser direcionadas pelo viés da criação, proporcionando aos alunos vivências não convencionais na sala de aula, promovendo novas conexões interfuncionais, processos compensatórios e a reorganização do sistema funcional psíquico. Essa conclusão não é um mero detalhe, mas um sinalizador sobre as exigências de uma nova práxis no contexto da efetiva inclusão.

Unitermos: Processos Criadores. Trabalho Pedagógico Coletivo. Compensação. Desenvolvimento. Deficiência. Inclusão.

Summary

This article, based on Cultural-Historical Theory, discusses the inclusive classroom context and collective pedagogical work as a promoter of new developmental cycles. This conceptual premise is analyzed based on qualitative research carried out in a public school in the Federal District, Brazil, with the participation of five teachers. The data gathered, based on microgenetic analysis, highlights that collective work involves creative activities and compensatory processes that are important for the formation of new developmental cycles. The study's conclusion points to pedagogical mediations that need to be directed towards creation, providing students with unconventional experiences in the classroom, promoting new inter-functional connections, compensatory processes and the reorganization of the psychic functional system. This conclusion is not a mere detail, but a signpost for the demands of a new praxis in the context of effective inclusion.

Keywords: Creative Processes. Collective Pedagogical Work. Compensation. Development. Disability. Inclusion.

Trabalho realizado na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil.

Conflito de interesses: Os autores declaram não haver.

1. Fabiana Luzia de Rezende Mendonça - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil. **2.** Daniele Nunes Henrique Silva - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil. **3.** Kátia Oliveira da Silva - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), Brasília, DF, Brasil. **4.** Pedro Henrique Mendonça de Souza - Universidade de Brasília (UnB), Brasília, DF, Brasil.

Introdução

Lev S. Vigotski (1896-1934), um dos grandes teóricos da educação e da psicologia do século XX, contribuiu com um legado revolucionário para a área dos estudos defectológicos. Em 1924, época em que trabalhava como diretor para proteção social et jurídica das crianças deficientes (Gomel), publicou dois ensaios que se tornaram referência para professores e estudiosos que trabalhavam com crianças com deficiência naquela época. O primeiro intitulado: “Princípios da educação de crianças com defeitos físicos” (1924/2019) e o segundo “A psicologia e pedagogia da criança com deficiência” (1924/2019). Nesses dois textos, Vigotski inaugurou princípios sobre a concepção de deficiência, problematizando a relação entre os limites biológicos e as possibilidades culturais que emergem no desenvolvimento. Tais postulados percorreram a sua trajetória acadêmica e impactaram o campo da educação e da psicologia até os dias atuais.

O autor já questionava, nesses primeiros textos, o fato de a criança com deficiência ser compreendida e avaliada com foco em seu defeito orgânico: o aspecto limitador de seu desenvolvimento. Para Vigotski (2019), não existe diferença “[...] nem no enfoque educativo da criança com defeito e da criança normal, nem na organização psicológica de sua personalidade” (p. 96), pois ambas se desenvolvem a partir das mesmas leis gerais do desenvolvimento.

O autor bielorusso enfatizava que a deficiência não se restringe a uma condição biológica, mas ao processo engendrado nas relações culturais. Para ele: “a criança, cujo desenvolvimento foi complicado por um defeito, não é simplesmente menos desenvolvida que suas contemporâneas normais; é uma criança, porém desenvolvida de outro modo” (Vigotski, 2019, p. 31). Dessa forma, as limitações físicas, sensoriais e/ou intelectuais não podem ser vistas de forma isolada, mas sim dentro de um contexto mais amplo, englobando as relações sociais e históricas. O fato é que das dinâmicas culturais emergem as possibilidades *desenvolvimentais* da criança. Fora da cultura, suas limitações biológicas orientam sua vida, confinando seu funcionamento

psíquico às condições mais elementares de desenvolvimento psicológico. A resposta para romper com essa primazia do olhar biologizante sobre a ontogenia está, em Vigotski, nas ofertas de aprendizagens disponíveis no meio cultural. É nele, portanto, que podem emergir rotas alternativas de desenvolvimento.

Vigotski (2010), em seu texto “Pedologia e o meio”, aponta que o meio não é um ambiente circunstancial que influencia o desenvolvimento, mas é a fonte de desenvolvimento de tudo aquilo que caracteriza e define o ser humano. No meio, encontramos a forma correspondente ideal de desenvolvimento. Ela é considerada “... - ideal no sentido de que ela consiste em um modelo daquilo que deve ser obtido ao final do desenvolvimento – ou final – no sentido de que é esta a forma que a criança, ao final de seu desenvolvimento, alcançará” (Vigotski, 2010, p. 693).

É importante destacarmos que a escola é um contexto privilegiado para que a criança tenha acesso a essas formas finais ou ideias de desenvolvimento. Ou seja, é no contexto de ensino escolarizado que a criança pode acessar a forma mais desenvolvida da linguagem, do raciocínio aritmético e dos conceitos científicos, etc. É a escola, na opinião de Vigotski, o espaço privilegiado para o desenvolvimento pleno das crianças.

No entanto, de acordo com as premissas vigotskianas, não basta que essas formas ideais de desenvolvimento existam no meio no qual as crianças estão inseridas. Se faz necessário que haja interações potentes e que se desenvolvam atividades com elas, a partir desses referenciais de desenvolvimento, planejadas pedagogicamente e orientadas para essas formas ideais/finais (Vigotski, 2010).

Com base no exposto, investigar e discutir no contexto das relações de ensino-aprendizagem a associação entre trabalho pedagógico coletivo, mobilização de processos criadores e compensação é objetivo do presente artigo, a partir de um olhar atento ao professor. Em nossa opinião, essa temática merece relevância porque é importante identificar os sentidos produzidos, na contemporaneidade, acerca das especificidades do espaço pedagógico voltado para inclusão de crianças com deficiência.

Por isso, indagamos: quais são os elementos que os professores identificam como promotores de desenvolvimento discente em suas respectivas práticas pedagógicas inclusivas? Para responder a essa questão, partimos da análise microgenética de um episódio de investigação realizada com 5 professoras que trabalham em uma escola inclusiva pública, no Distrito Federal, Brasil. Para a composição de nossa análise, articulamos três conceitos centrais: o trabalho pedagógico coletivo como fator de desenvolvimento, a mobilização de processos criadores e compensatórios em sala de aula inclusiva. Na nossa opinião, esses conceitos são fundamentais para se pensar tanto a inclusão e como o desenvolvimento de crianças com deficiência na classe comum.

O conceito de compensação e sua relação com os processos criadores em sala de aula

Os estudos de defectologia de Vigotski (2019) enfatizaram a constituição social da deficiência. Para ele, a gênese das formas superiores de comportamento estão presentes na história do desenvolvimento cultural da criança (com e sem deficiência), sendo a dimensão sócio-histórica do psiquismo um princípio orientador de sua formulação teórica. Tendo como base de seus estudos os princípios marxistas, o autor adotou uma concepção dialética de desenvolvimento, sendo contrário às concepções que privilegiavam apenas aspectos biológicos; os defeitos primários do desenvolvimento (as limitações de origem orgânica).

Nessa perspectiva, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo contínuo, dinâmico e complexo, que ocorre a partir da relação entre o sujeito e o meio. Ou seja, o desenvolvimento da pessoa não se dá simplesmente a partir de um acúmulo de habilidades ou conhecimentos, mas por um processo dialético e complexo de internalização/conversão, não só de aspectos concretos e materiais das relações sociais, mas das significações e sentidos nelas produzidos (Pino, 2005). São esses sentidos que posicionam o sujeito socialmente, que definem o que ele é e o que dele se espera, constituindo-o como um ser social e singular ao mesmo tempo.

Para o desenvolvimento de sua teoria da compensação, Vigotski (2019) inspirou-se principalmente nos postulados teóricos de Stern (1871-1938), Lipps (1851-1914) e Adler (1870-1937). De acordo com os estudos vigotskianos, Stern teria sido o primeiro a defender a dupla influência do defeito, afirmando que com as debilidades associadas à deficiência também advinham as forças para superação de tais fraquezas. O referido autor afirmou acerca da pessoa com deficiência que “o grau de sua anormalidade ou normalidade depende do resultado da compensação social, quer dizer, da formação final de sua personalidade em geral” (p. 43).

Com relação aos princípios teóricos de Lipps, Vigotski (2019) chamou a atenção para a lei geral da atividade psíquica, denominada pelo autor de *lei do dique ou da contenção*. Tal lei indica que, diante de um obstáculo, interrupção ou dano em alguma função do organismo, a energia psíquica concentra-se naquele ponto danificado, elevando-se para vencer o obstáculo e conseguir avançar por uma via indireta. Tais afirmações nos remetem aos princípios teóricos desenvolvidos posteriormente por Vigotski acerca dos processos de compensação, relacionados ao papel das funções substitutivas e dos caminhos indiretos de desenvolvimento, que serão discutidos nesse artigo.

Adler (1967), um dos principais influenciadores de Vigotski no processo de formulação de sua teoria da compensação, associava este conceito à ideia de equilíbrio, adaptação ou acomodação do indivíduo ao meio. O autor acreditava que a compensação era desencadeada por um mal-estar individual que ocorria em razão da deficiência e que decrescia ao longo do desenvolvimento. Em razão desse mal-estar, haveria uma espécie de luta em busca da consideração ou adaptação social e equilíbrio da vida psíquica na formação da personalidade. Para ele, o sentimento de inferioridade seria o motor das crianças com deficiência para superação de suas limitações.

Vigotski (2019), inicialmente, estava em concordância com os princípios de Adler sobre a importância do sentimento de inferioridade para a emergência de processos compensatórios. Porém,

com o avanço em seus estudos e a defesa da tese de que as Funções Psicológicas Superiores são formadas e desenvolvidas a partir das relações sociais, o autor muda seu conceito de formação estrutural da personalidade. Ele passa a afirmar que são as possibilidades objetivas oferecidas à criança com deficiência, no seu coletivo, que promovem os processos compensatórios em seu desenvolvimento e não o seu sentimento de inferioridade.

Partindo desse princípio norteador, Vigotski (2019) afirma que o desenvolvimento da criança com deficiência também se dá a partir e nas relações sociais, pois é na vida social coletiva que ela encontra possibilidades e recursos para desenvolver as funções psicológicas necessárias para desencadear processos de compensação. Segundo o autor, a falta ou déficit de uma função, associada às dificuldades ou demandas presentes no meio sociocultural, no qual a pessoa com deficiência está inserida, fazem emergir novas funções que em combinação atuam no sentido de promover uma reorganização psicológica.

O autor, ao discorrer sobre os processos de compensação, explica essa dupla influência do defeito no desenvolvimento, pois:

Por um lado, ele é uma deficiência e atua diretamente como tal, produzindo falhas, obstáculos, dificuldades na adaptação da criança. Por outro lado, exatamente porque o defeito produz obstáculos e dificuldades no desenvolvimento e rompe o equilíbrio normal, ele serve de estímulo ao desenvolvimento de caminhos alternativos de adaptação, indiretos, os quais substituem ou superpõem funções que buscam compensar a deficiência e conduzir todo o sistema de equilíbrio rompido a uma nova ordem. (Vigotski, 2011, p. 869)

Podemos depreender disso que a criança com deficiência, diante das demandas e desafios que lhe são postos no contexto cultural, tem que encontrar formas e caminhos alternativos para superar ou compensar suas limitações, desenvolvendo uma potencialidade reorganizadora maior que outras crianças que não têm as mesmas dificuldades. Diante de tal proposição, podemos inferir que,

quanto mais complexas e desafiadoras forem as demandas culturais apresentadas às crianças com deficiência, maior será a mobilização de energias compensatórias, as quais proporcionarão uma organização peculiar e criadora de suas funções psicológicas (Mendonça & Silva, 2015).

Tal premissa teórica coloca em destaque o caráter criador e potente da ontogênese, principalmente em situações de limitações orgânicas. Acerca dessa questão, em seus estudos sobre imaginação, Vigotski (2009) afirma que a plasticidade do cérebro humano permite ao homem, no processo de adaptação/desenvolvimento, alterar sua substância nervosa e manter as marcas dessas modificações. Ou seja, o autor entende a plasticidade como uma característica da substância nervosa cerebral, que se adapta a situações novas, mas também conserva as impressões e memórias das experiências vividas (Andrade & Smolka, 2012).

Ademais, Vigotski (2019) e Luria (1990) afirmam em seus estudos que as funções mentais ou neurológicas atuam em combinação, formando um complexo sistema funcional e desenvolvendo-se de modo peculiar nas pessoas com deficiência. Para os autores, existe uma relação dinâmica e dialética entre o funcionamento cerebral e os processos culturais, pois as alterações e transformações plásticas estão associadas à qualidade das demandas culturais que são criadas e às suas características criadoras. Ou seja, entre o funcionamento cerebral e os processos culturais existe uma dinamicidade, sendo a plasticidade cerebral impactada pela qualidade das relações sociais/mediacionais e por sua dimensão criadora (Mendonça & Silva, 2015).

Sobre a forma como as funções psicológicas se desenvolvem e atuam, Vigotski explica que:

A ideia principal (extraordinariamente simples) é que durante o processo de desenvolvimento do comportamento, especialmente no processo de seu desenvolvimento histórico, o que muda não são apenas funções, como havíamos considerado anteriormente (esse foi o nosso erro), nem a sua estrutura, nem o seu padrão de desenvolvimento, mas o que muda e se modifica são precisamente as

relações, ou seja, a conexão entre as funções, de maneira que surgem novos agrupamentos desconhecidos no nível anterior. Assim, ao passar de um nível para outro, muitas vezes a diferença essencial não reside na mudança intrafuncional, mas nas mudanças interfuncionais, nas mudanças dos elos interfuncionais, da estrutura interfuncional. Chamaremos o surgimento dessas novas e mutáveis relações, nas quais as funções estão situadas de sistema psicológico [. . .]. (Vigotski, 2013, pp. 72-73, tradução nossa)¹

Baseado em tais princípios, os estudos vigotskianos propõem uma análise desenvolvimental que aponte para os pontos positivos das crianças e para as possibilidades de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores (Luria, 1988). Conforme citado anteriormente, essa compreensão parte da visão de que o desenvolvimento de uma criança com deficiência também se dá dentro das mesmas leis que regem o desenvolvimento de crianças sem deficiência.

Vigotski (2019) defende que as singularidades apresentadas pelas crianças atípicas se configuram nos caminhos ou rotas de desenvolvimento indiretos (ou alternativos) que elas necessitam para superação ou compensação de seus déficits, as quais são encontradas na esfera cultural. Sobre isso, o autor afirma que “onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski, 2011, p. 869), pois as vias indiretas do desenvolvimento correspondem à aquisição de habilidades ou ao surgimento de novas capacidades

que surgem por meio da mediação de recursos auxiliares alternativos ou não convencionais.

Na realidade, os estudos vigotskianos superam a versão biológica da compensação, até então apresentada, de que a perda de uma função sensorial, por exemplo, seria naturalmente compensada pelo funcionamento mais aguçado de outros órgãos ou sentidos. Para Vigotski (2019), são as demandas, as exigências e as condições objetivas que emergem no meio social, no qual a pessoa com deficiência se insere, que impactam positivamente o seu funcionamento psicológico, sendo os elementos mediadores dos processos de compensação criados no âmbito social, na dinâmica relacional de vida de cada sujeito. Na educação, por exemplo, são criadas várias técnicas, recursos artificiais, metodologias alternativas e sistemas especiais de símbolos para auxiliar e atender às especificidades das crianças com deficiência.

Outro aspecto priorizado pelo autor, em suas análises da pessoa com deficiência, é a necessidade de termos uma visão qualitativa de seu desenvolvimento, o que é considerado uma contribuição inusitada e profícua até os dias atuais para o estudo desses sujeitos. Os estudos tradicionais, de sua época, conforme descrito em seus primeiros escritos de defectologia, ressaltavam os limites da pessoa com deficiência, associados aos seus déficits de base orgânica e à quantificação das funções ou habilidades que lhe faltavam ou eram pouco desenvolvidas. O foco esteve atrelado a uma análise comparativa e quantitativa com relação ao desenvolvimento das crianças típicas (sem deficiência).

Sobre essa questão da abordagem quantitativa do desenvolvimento, Vigotski (2019) adverte que:

[...] A concepção puramente aritmética da soma de defeitos é um aspecto característico da velha defectologia, que se faz antiquada. A reação contra esse enfoque quantitativo de todos os problemas da teoria e da prática é o aspecto mais essencial para a defectologia contemporânea. (p. 31)

Desse modo, a distinção entre abordagem qualitativa e quantitativa da deficiência constitui-se em

1 La idea principal (extraordinariamente sencilla) consiste en que durante el proceso de desarrollo del comportamiento, especialmente en el proceso de su desarrollo histórico, lo que cambia no son tanto las funciones, tal como habíamos considerado anteriormente (ése era nuestro error), ni su estructura, ni su pauta de desarrollo, sino que lo que cambia y se modifica son precisamente las relaciones, es decir, el nexo de las funciones entre sí, de manera que surgen nuevos agrupamientos desconocidos en el nivel anterior. De ahí que cuando se pasa de un nivel a otro, con frecuencia la diferencia esencial no estriba en el cambio intrafuncional, sino en los cambios interfuncionales, los cambios en los nexos interfuncionales, de la estructura interfuncional. Denominaremos sistema psicológico a la aparición de estas nuevas y cambiantes relaciones en las que se sitúan las funciones [...]

uma discussão primordial dentro da Teoria Histórico-Cultural. Nessa perspectiva, não é possível compreender uma pessoa com deficiência apenas com base em critérios quantitativos, pois estes são orientados por uma abordagem clínica, que tem por objetivo apenas a diferenciação e a classificação da pessoa com desenvolvimento atípico. Na referida abordagem importa identificar as particularidades e limitações que permitem definir o tipo de anormalidade apresentada, de modo a distingui-la de outros quadros nosológicos.

Em vez disso, Vigotski (2019) defende que aquilo que interessa em relação à criança com deficiência é a dimensão qualitativa de seu desenvolvimento, que envolve aspectos subjetivos e complexos, como a percepção que a pessoa tem de si mesma e a sua relação com o meio. Na visão do autor, uma criança com deficiência não é defeituosa e não pode ser definida apenas a partir de seus limites associados à deficiência primária, mas como alguém que tem necessidades específicas e muitas possibilidades de desenvolvimento.

Uma questão que merece destaque é a diferenciação entre a dimensão primária e secundária do defeito. A dimensão primária faz referência a deficiência em si (limitações orgânicas), enquanto a dimensão secundária está voltada para as consequências sociais e psicológicas da deficiência. Dentre elas, podemos citar: a posição social ocupada em razão da deficiência; processos discriminatórios e de exclusão social, aos quais a pessoa com deficiência é submetida; falta de acessibilidade, dentre outros fatores presentes no dia a dia da pessoa com deficiência que dificultam ou impedem seu desenvolvimento e inclusão social.

Nesse processo, os afetos mobilizados no desenvolvimento desses sujeitos, nas situações objetivas de seu cotidiano, podem levá-los, diante das dificuldades encontradas, à desmotivação e ao sentimento de incapacidade ou a sentirem-se desafiados e impulsionados a buscar vias indiretas do desenvolvimento, na tentativa de compensar suas limitações. Isso se dá, segundo Vigotski (2019), porque nossas ações e pensamentos são diretamente influenciados por uma série de processos dinâmicos,

por uma motivação psicológica que nos encaminha e nos põe em movimento. Em outras palavras, o autor explica que a ação não ocorre sem uma causa, sem uma necessidade. O pensamento é motivado pelo afeto (e vice-versa), que o autor define, com base nos estudos de Espinosa (1632-1677), como o que pode potencializar ou reduzir a capacidade do sujeito para a ação, direcionando o seu pensamento para um determinado sentido ou objetivo a ser alcançado.

Com base em tais princípios, para a Teoria Histórico-Cultural, o desenvolvimento não é considerado algo sempre linear e progressivo, mas um percurso sinuoso, permeado por rupturas, lutas, embates e desafios. Nesse processo, os caminhos indiretos de desenvolvimento só emergem quando os caminhos diretos estão impedidos ou dificultados (Vigotski, 2011), sendo, portanto, fundamental que se ofereçam nas dinâmicas pedagógicas, em sala de aula, atividades coletivas que sejam desafiadoras, criadoras e que promovam o surgimento de novos ciclos de desenvolvimento, conforme discutiremos a seguir.

O trabalho coletivo como fator de desenvolvimento

Diante do que já foi discutido até o momento, podemos elencar que os princípios apontados por Vigotski (2019), como fundamentais para a formação de processos compensatórios, são: 1) O princípio das funções substitutivas, segundo o qual, em razão do caráter dinâmico e sistêmico do desenvolvimento, permite a modificação e a correlação entre as funções psicológicas superiores. Isso significa que, diante dos desafios ou dificuldades enfrentadas pela pessoa com deficiência na adaptação ao meio, ela (*re*)age formando uma série de funções com objetivo de compensar, nivelar ou substituir a função perdida ou em déficit e; 2) A tese do coletivo como fonte de desenvolvimento dessas funções, que encontram nas dinâmicas sociais, nas quais as crianças com deficiência estão inseridas, materiais e recursos para mobilizar as dinâmicas de compensação de forma potencialmente produtiva.

É importante ressaltar que esses princípios estão intrinsecamente relacionados ao processo de desenvolvimento, pois são justamente as dificuldades ou demandas que emergem no meio, na vida coletiva, em que a pessoa com deficiência está inserida, que desencadeiam e acionam a dinâmica das funções substitutivas. É propiciada, nessa relação mútua e dialética, uma reorganização neurológica que se flexibiliza para atender às demandas culturais que emergem das relações sociais. Por isso, a complexidade das demandas apresentadas, a construção de situações de aprendizagem diferenciadas no contexto educacional, por exemplo, são de suma importância para a mobilização de energias compensatórias e para formação de novos ciclos de desenvolvimento (Mendonça & Silva, 2015).

Dainez e Smolka (2014), em suas leituras sobre a importância da coletividade como fator de desenvolvimento para as crianças com deficiência, ressaltam que, para a abordagem histórico-cultural, é a vida coletiva e as relações sociais que tornam possível a criação e recriação das relações entre as funções psicológicas superiores. As autoras dão destaque ao processo de internalização dessas funções, que se originam nas relações sociais. Elas, quando convertidas intrapsiquicamente, se singularizam e modificam a personalidade, a estrutura e o funcionamento do psiquismo.

Acerca da dinâmica de internalização/conversão, é importante ressaltar que os processos de desenvolvimento superiores só se tornam funções internas do sujeito se forem vivenciados e ativados nas relações sociais. Em outros termos:

Nós consideramos que a vida social coletiva da criança e o caráter coletivo da sua conduta, nos quais ela encontra o material para a formação das funções internas que surgem no processo de desenvolvimento compensatório, constituem, em grande medida, a reserva da compensação. (Vigotski, 2019, p. 187)

A partir de tais pressupostos, precisamos lembrar que no trabalho pedagógico é fundamental focarmos na mediação das funções ou processos intelectuais que ainda estão em maturação e que constituem o desenvolvimento prospectivo dos

estudantes ou sua zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Esta, considerada por Vigotski (2014) como esfera que evidencia aquilo que a criança é capaz de realizar em colaboração com o outro – por meio de dicas, pistas, nas trocas e por meio da mediação semiótica – deveria ser, na visão do autor, prioridade nas relações de ensino.

Sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, Zanella explica que:

[..] consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de ideias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados. (Zanella, 2001, p. 113)

A autora reafirma os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural sobre a necessidade de um trabalho pedagógico coletivo, que promova trocas e produções de novas significações entre os estudantes, no qual seja instigada a circulação dos sentidos, o questionamento e o embate de ideias. É interessante que esse trabalho, que envolve propostas de dinâmicas pedagógicas a serem realizadas em parcerias ou em grupos, parta de um planejamento ou intervenção docente deliberada, que priorize a heterogeneidade nas relações entre os estudantes e o desenvolvimento da imaginação e criação de novas ideias/conhecimentos. Ou seja, uma ação pedagógica que possa impactar e propiciar processos compensatórios que impulsionem novos ciclos de desenvolvimento.

A importância do trabalho pedagógico coletivo tem como base os princípios da Psicologia Histórico-Cultural acerca do fundamental papel do outro e da imitação (em sentido amplo) nos processos de ensino-aprendizagem, pois eles são responsáveis por ativarem o desenvolvimento das funções mentais emergentes, que se encontram na zona de desenvolvimento próximo (Anache, 2011; Batista & Tacca, 2011; Dainez, 2009).

Para Vigotski (2014), o ensino escolarizado, cujo foco é o saber científico e sistematizado, tem nas relações de colaboração/imitação e nos processos

mediacionais (que envolvem os procedimentos de ensino-aprendizagem/instrução), a gênese de todas as funções psicológicas superiores. Segundo o autor, “apenas a instrução que segue à frente do desenvolvimento é boa e arrasta esse último. Mas a criança só pode aprender o que ela é capaz de aprender. A instrução é possível onde cabe a imitação” (Vigotski, 2014, p. 242, tradução nossa).

Em síntese, tais premissas apontam que o bom ensino seria aquele que impulsiona o desenvolvimento dos sujeitos prospectivamente, favorecendo a consolidação de processos cognoscitivos emancipatórios por meio dos quais se estabelece uma crescente autodeterminação. Esta autodeterminação se caracteriza pela tomada de consciência acerca das condições históricas que orientam as escolhas/decisões e, conseqüentemente, os processos de objetivação/subjetivação.

Em consonância com tais preceitos, Mendonça et al. (2020), ao analisarem as mediações semióticas emergentes entre professor-alunos e aluno-aluno (com e sem deficiência), em uma atividade colaborativa em sala de aula inclusiva, apontam que as atividades propostas, nesses espaços escolares, necessitam ser intencionalmente desafiadoras para todas as crianças. As autoras sugerem que tais atividades precisam ser direcionadas para um desenvolvimento prospectivo, que promova rotas de desenvolvimento ainda não previstas.

Suas análises vêm ao encontro dos pressupostos aqui discutidos, pois as autoras afirmam que essas novas rotas de desenvolvimento só emergem em situações de ensino-aprendizagem que possibilitem a todas as crianças se relacionarem e estabelecerem trocas entre si. Para isso, se faz necessário inseri-las em dinâmicas coletivas, mediadas pela linguagem, na elaboração do conhecimento. As autoras defendem que “o espaço pedagógico colaborativo e desafiador – voltado para a criação de novos caminhos de desenvolvimento pouco usuais – é o que possibilita a emergência dos processos compensatórios” (Mendonça et al., 2020).

A pesquisa de Mendonça (2018) que discorre sobre a atividade criadora no trabalho docente também evidencia que o fator coletivo, as experiências

sociais e de colaboração promovidas em sala de aula são fundamentais para o desenvolvimento de atividades que promovem a imaginação. Tais atividades, de acordo com os apontamentos das docentes que participaram da pesquisa supracitada, são aquelas que produzem desafios, interlocuções e conflitos de ideais entre os estudantes, no processo de elaboração do conhecimento.

Nesse sentido podemos depreender, de acordo com as premissas da Psicologia Histórico-Cultural, apresentadas nesse artigo, que existe uma intrínseca e dialética relação entre atividades pedagógicas criadoras e a emergência de processos de compensação em sala de aula. Contudo, temos que nos atentar para o fato de que tais atividades, para serem desenvolvidas de modo efetivo, necessitam de um planejamento intencional e consciente das professoras, responsáveis pelos processos de desenvolvimento/execução do trabalho pedagógico.

Podemos afirmar, então, que práticas padronizadas e desenvolvidas a partir de concepções hegemônicas de ensino-aprendizagem, de visões dicotomizadas de imaginação/cognição não priorizam o desenvolvimento de processos criadores, pois, geralmente, não propiciam produções interrogativas, suspeitas, surpresas, uso da imaginação e/ou fantasia em sala de aula (Mendonça, 2018). Conseqüentemente, tais práticas também não promovem, de modo efetivo, processos compensatórios, os quais, conforme apontado anteriormente, são mobilizados a partir da qualidade, diferenciação e dos aspectos criadores que compõem as dinâmicas pedagógicas.

Por isso, o papel dos docentes na promoção de tais dinâmicas colaborativas em sala de aula é fundamental, tendo por objetivo o desenvolvimento de processos criadores e imaginativos para todas as crianças. Para discussão dessa questão, analisaremos, no episódio que será apresentado abaixo, em quais situações pedagógicas as docentes de Ensino Fundamental, que trabalham em turmas inclusivas, narram sobre os desafios de elaborar atividades criadoras em sala de aula, que sejam promotoras de novas rotas de desenvolvimento.

Método

Para alcançar o objetivo proposto para este artigo, que consiste em investigar e discutir, no contexto das relações de ensino-aprendizagem, a associação entre trabalho pedagógico coletivo, mobilização de processos criadores e compensação, foi adotada como abordagem metodológica a análise microgenética. Esta abordagem, à luz da matriz histórico-cultural, aponta como central para o estudo da complexa constituição humana, as dimensões culturais, históricas e semióticas do desenvolvimento (Góes, 2000).

Desse modo, pode ser definida como:

[...] uma forma de construção de dados que requer a atenção a detalhes e o recorte de episódios interativos, sendo o exame orientado para o funcionamento dos sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação, resultando num relato minucioso dos acontecimentos. (Góes, 2000, p. 9)

Em outros termos, a abordagem microgenética tem como foco as nuances e minúcias (microeventos) dos processos de desenvolvimento e sua dialética na relação com o contexto histórico e social (condições macrosociais). Para Vigotski (2013), “o método dialético do conhecimento científico é o único procedimento adequado para descobrir a dialética objetiva do desenvolvimento² (p. 171)”. Ao se referir à dialética objetiva do desenvolvimento, o autor bielorruso ressalta que este se dá por meio de um processo no qual contínuas e sucessivas novas formações vão se consolidando, a partir de uma base desenvolvimental primária. Nesse sentido, as funções superiores vão se constituindo gradativamente e dinamicamente na ontogênese.

Partindo desta perspectiva, neste estudo foi analisado um recorte de um episódio de pesquisa retirado da Tese de Doutorado de Mendonça³ (2018). O episódio descrito fez parte de um dos encontros realizados durante um processo de formação com

5 professoras de uma Escola Classe do Distrito Federal. As docentes regiam Classes Comuns Inclusivas (CCI)⁴ do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. As videografações ocorreram entre 2016-2018, semanalmente, na escola supracitada. O material foi todo gravado e transcrito na integralidade para posterior análise.

Obedecendo aos critérios éticos de pesquisa com seres humanos, os nomes dos participantes foram alterados.

Dados e análises

No episódio a seguir, estavam presentes as professoras⁵ Ana, Anita, Ilda, Suzi e Marília. O objetivo desse encontro foi elencar e discutir em quais momentos as docentes apontavam que havia um espaço para criação, na dinâmica pedagógica desenvolvida em sala de aula.

EPISÓDIO: O trabalho coletivo como fonte de processos criadores e compensatórios em sala de aula

Ilda: Ah! Eu coloquei assim: quando ocorrem desafios na sala, que eu proponho desafios. Eu dou uma atividade que já foi dada. Por exemplo, uma expressão numérica! Mas eu coloco uma expressão numérica grande, diferente, para eles tentarem ver o que eles vão conseguir fazer dali. Eu vejo que eles ficam: “Quem vai conseguir primeiro? Quem quer? Quem vai?” Um vai! O outro: “Ah! Eu consegui!” Então você vê que, com aquilo ali, eles vão se estimulando. Então, é o desafio! Quando você coloca jogos para eles estarem, ali, brincando e desafiando um ao outro, brincadeiras que possam fazer com que aquele aluno possa estar, ali, desafiando, conversando e partilhando. Então, você cria

2 “el método dialéctico del conocimiento científico es el único procedimiento adecuado para descubrir la dialéctica objetiva del desarrollo.”

3 Mendonça é a primeira autora desse artigo e autora da tese intitulada “A atividade criadora e sua dimensão criadora: significados compartilhados e sentidos produzidos no trabalho docente.”

4 CCI significa Classe Comum Inclusiva e é destinada para estudantes de Classe Comum e estudantes com Deficiências (DI, DF, DMU, DV, SC, DA que não optam por Libras, TEA, AH) ou estudantes com Transtornos Funcionais - TFE.

5 Para resguardar a identidade das participantes do episódio de pesquisa aqui descrito, foram utilizados nomes fictícios.

estratégias nas atividades que levem o aluno a pensar e argumentar sobre algo que foi trabalhado. Não precisa ser só matemática. Dar um conteúdo de ciências que eles vão questionar, que eles vão perguntar, que eles vão (...) então naquele momento, ali, eu estou tendo um momento de criatividade na minha sala de aula.

(...)

Suzi: Eu coloquei assim: Para mim, não necessariamente, na introdução isso pode acontecer. Mas é mais fácil acontecer quando eu vou introduzir um assunto em sala de aula. Mas eu, normalmente, coloco eles em círculo, em grupo e aí eu vou lançando questionamentos. E eu vou fazer com que eles pensem a partir do que eu quero até fazer com que eles cheguem aonde eu quero. Mas que eles construam por meio de questionamentos o conhecimento. Eu não levo pronto. Não levo mastigado. Eu quero que eles pensem sobre aquilo. E aí, eu acho que, normalmente, é uma conversa informal sobre coisas que eles já viram como alunos do quarto ano, pois estão revisando conteúdo do terceiro. Então, eu quero que cheguem onde eu quero. Mas eu sei que eles já têm alguma coisa, que eles já ouviram falar daquilo. Então, eu trago por meio de questionamento para saber o que eles já sabem, o que eles ainda não construiriam e eles vão construindo juntos. Então, é por meio de uma conversa informal com questionamentos. Eles vão construindo a partir dali. Então, acho que isso é possível na introdução, mas não necessariamente só na introdução do conteúdo.

Pesquisadora: Seria no momento de uma atividade coletiva que você percebe que isso é mais fácil de acontecer? Assim, em uma atividade coletiva na qual eles têm a liberdade de estar se colocando?

Suzi: Por exemplo, ontem foi continuação de um conteúdo e aí a gente sentou em círculo para falar de paisagem natural e modificada. Então, por meio de questionamento eu cheguei na paisagem, perguntei para eles o

que era natural, o que era a modificação, que modificação foi feita no ambiente. Então, eu fui questionando e eles foram construindo até a gente chegar no conceito. Eu não cheguei e dei o conceito. Eles construíram o conceito e depois a gente copiou. Mas assim, por meio de questionamentos. Se vai questionando e eles vão construindo a ideia deles. São atividades coletivas porque eu gosto da participação.

Pesquisadora: Tipo uma construção coletiva?

Suzi: Isso! Isso mesmo.

Pesquisadora: De uma ideia, de um conceito. Diferente de você chegar, por exemplo, já passar o conceito como algo pronto e acabado.

Suzi: E explicar [professora complementa a fala da pesquisadora]... É um conflito de ideias.

Anita: É (...) na realidade o que ela colocou é a mesma coisa que eu ia falar. Eu coloquei: criar momentos coletivos para que a união e confiança nos colegas possa ser despertada, deixando que cada um possa colaborar à sua maneira. Criar grupos, geralmente de quatro. Eu prefiro grupos do que fazer círculo. E aí, às vezes, você coloca o conceito no quadro e lança um (...) “Oh! Eu quero que vocês leiam ali e me expliquem isso aqui.” E aí você faz com que eles, cada um da sua maneira, na sua vivência, eles próprios consigam (...) Porque, o que acontece? É igual a Ilda falou. Às vezes, eu passo algo que ele não entende, mas a Solange do meu lado entende, aí ela vai passar para mim e eu vou entender melhor do que se o professor me explicasse lá na frente... Às vezes, a gente fica ali, bitolada no quadro, bitolada no livro, os meninos não entendem nada! Mas você coloca eles em grupo e fala assim: “vamos fazer uma leitura compartilhada, aqui, entre vocês. Aí vocês vão me explicar”. E aí, a partir do que eles vão me dizendo eu vou montando e construindo um texto....

Pesquisadora: Unhum... Então você acha que trabalhando com grupos as ideias fluem de forma mais fácil?

Ana: Fluem. Sabe por quê? Porque você faz uma heterogeneidade, ali. Você não precisa colocar todos que são bons. Você coloca um bom demais com um mediano. Aí você vai construindo e eles vão sentindo.

(...)

Na visão de Marília, o trabalho coletivo em sala de aula é central para emergência de processos criadores. A professora aponta para o fato de que, quando a atividade desenvolvida envolve todos os alunos e quando estamos diante de uma ação coletiva, há uma maior produtividade acadêmica. Ela afirma: “a criação em sala de aula acontece quando o professor consegue desenvolver uma atividade que gera polêmica entre os alunos, questionamentos, dúvidas, que os desafia a buscar novos conhecimentos”. A docente ressalta: “Quando começa a dúvida... Aí, eu os desafio a buscarem uma solução, a buscarem uma resposta, a buscarem todo um conhecimento diferente do que eles têm”.

Em outras palavras, ao trabalhar de forma coletiva com os estudantes, estes são impelidos por meio das trocas de informações, dos questionamentos realizados entre eles e pela professora, a pensar e a reelaborar seu próprio conhecimento sobre a temática estudada. Acontece, nesse contexto dialógico e propositivo, o que Vigotski (2011) afirma, ao discorrer sobre os processos compensatórios, que os estudantes, quando desafiados e confrontados, eles são obrigados a pensar, a buscar soluções e novos caminhos acadêmicos. Nesse caso, eles são levados a refletirem sobre seus saberes já consolidados, ampliando-os e produzindo novas ideias a partir da mediação e das trocas coletivas, pois como apontam os estudos de Vigotski:

[...] o desenvolvimento das formas superiores de comportamento acontece sob pressão da necessidade; se a criança não tiver necessidade de pensar, ela nunca irá pensar. Se as dificuldades organizadas por nós obrigam a criança a corrigir seu comportamento, a pensar antes de agir, a tomar consciência

em palavras, como diz Claparède, então acontece a situação mencionada. (Vigotski, 2011, p. 866)

Como ressaltado por Marília, a experiência criadora em sala de aula está, intrinsecamente, relacionada a uma prática coletiva que envolve as relações pedagógicas entre professor-aluno e aluno-aluno. A docente aponta que tais relações, mediadas de formas inusitadas pelas professoras, instigam, desafiam e auxiliam os alunos (especialmente aqueles que estão incluídos) e que, por isso, são imprescindíveis em sala de aula. Elas possibilitam aos alunos e professores a elaboração conjunta de questionamentos, dúvidas, hipóteses e, consequentemente, processos de imaginação e criação que se consolidam em novos conhecimentos.

Tais proposições também corroboram com o princípio fundamental da Teoria Histórico-Cultural de que o coletivo é fonte fundamental para o desenvolvimento de processos compensatórios e das funções psicológicas superiores, conforme já apontamos nesse estudo. Podemos afirmar que as dinâmicas coletivas desenvolvidas em sala de aula, quando elaboradas para proporcionar, de modo intencional, o surgimento de processos imaginativos e criadores, levam a toda uma reorganização neurológica e ao surgimento de novas relações interfuncionais, cada vez mais complexas, desenhando, portanto, processos compensatórios de desenvolvimento. Os estudantes incluídos, envolvidos nesse processo coletivo de construção do conhecimento, precisam questionar seus próprios pensamentos e ideias, rever seus conceitos previamente estabelecidos, apresentar argumentos para sustentar seu ponto de vista, trazer dados de suas experiências que corroborem suas ideias.

Em consonância a esses princípios, Suzi também chama a atenção para a importância dos processos coletivos e dialógicos, desenvolvidos em sala de aula, que envolvem um trabalho com a linguagem e têm por objetivo a produção de conhecimento e ampliação de conceitos com os alunos. Ela coloca: “Para mim, não necessariamente, na introdução isso pode acontecer. Mas é mais fácil acontecer quando eu vou introduzir um assunto em sala de aula. Mas eu, normalmente,

coloco eles em círculo, em grupo e aí eu vou lançando questionamentos. E eu vou fazer com que eles pensem a partir do que eu quero, até fazer com que eles cheguem aonde eu quero. Mas que eles construam por meio de questionamentos o conhecimento. Eu não levo pronto. Não levo mastigado. Eu quero que eles pensem sobre aquilo... Mas eu sei que eles já têm alguma coisa, que eles já ouviram falar daquilo. Então, eu trago por meio de questionamento para saber o que eles já sabem, o que eles ainda não construíram e eles vão construindo juntos”.

É importante observar que Suzi, ao realizar a atividade em grupo com os estudantes, parte do que eles já sabem. Ou seja, ela valoriza o conhecimento que eles já têm sobre o conteúdo a ser estudado (desenvolvimento real) para, no processo de mediação aluno-aluno e professora-aluno, ir ampliando o conhecimento.

Ela reforça sua ideia com um exemplo de uma atividade desenvolvida por ela em sala de aula no dia anterior:

“Ontem foi continuação de um conteúdo e aí a gente sentou em círculo para falar de paisagem natural e modificada. Então, por meio de questionamento eu cheguei na paisagem, perguntei para eles o que que era natural? O que era a modificação? Que modificação foi feita no ambiente? Então, eu fui questionando e eles foram construindo até a gente chegar no conceito... São atividades coletivas porque eu gosto da participação”.

Conforme descrito, além de valorizar a zona de desenvolvimento real de cada estudante, a professora ao propor a construção coletiva do conhecimento também proporciona o desenvolvimento do que Chaiklin (2011, p. 667) denominou como zona subjetiva de desenvolvimento próximo, que é definida pelo autor como “uma forma de se referir tanto às funções que estão se desenvolvendo ontogeneticamente em um dado (objetivo) período etário quanto ao estado atual de desenvolvimento de uma criança em relação às funções que idealmente precisam ser realizadas (subjetivamente).”

Suzi proporciona, na atividade por ela desenvolvida, a circulação e a produção de novos sentidos em relação aos conceitos/significados que estão sendo estudados em sala de aula. A docente, então, proporciona aos estudantes, por meio de questionamentos e da contextualização do conteúdo estudado com a realidade dos discentes, que eles expressem livremente suas ideias e conhecimentos sobre o assunto em questão. Assim, eles conseguem chegar juntos, por meio dos vários sentidos produzidos, a um conhecimento coletivizado.

Anita também ressalta que se faz necessário *criar* momentos coletivos para que a união e a confiança nos colegas possa ser despertada, deixando que cada um possa colaborar à sua maneira. Ela também demonstra que

“em grupo as ideias dos alunos fluem. Sabe por quê? Porque você faz uma heterogeneidade ali. Você não precisa colocar todos que são bons. Você coloca um bom demais com um mediano. Aí, você vai construindo e eles vão sentindo”.

Anita enfatiza a importância da heterogeneidade no processo de mediação pedagógica. Ou seja, ela reafirma que, na formação dos grupos de trabalho, é bom que estudantes com diferentes processos de desenvolvimento possam se apoiar mutuamente nas situações de ensino-aprendizagem. Os apontamentos de Anita remetem a uma premissa essencial acerca do papel da colaboração do outro nos processos de instrução, os quais são responsáveis, segundo Vigotski (2014), pela gênese e desenvolvimento de todas as funções psicológicas superiores, dentre elas, a imaginação. Ou seja, o trabalho coletivo é indutor de processos criadores.

Mas de que forma isso implica o desenvolvimento?

A imaginação, na Teoria Histórico-Cultural, “é considerada como uma forma mais complexa de atividade psíquica, como a união real de várias funções em suas relações peculiares” (Vigotski, 2014, p. 436, tradução nossa). Trata-se, portanto, de uma função central para o funcionamento psicológico superior, estando intrinsecamente associada ao desenvolvimento de processos criadores e compensatórios.

Destarte, é impossível pensar qualquer atividade humana criadora dissociada da inter-relação entre os processos de imaginação e da linguagem que, em uma ação recíproca com o trabalho, estão na base da longa trajetória de transformação, de desenvolvimento e evolução do próprio homem. Segundo Pino (2006), a produção e/ou atividade imaginária, como criação, se constitui em pré-requisito para toda produção humana, seja ela material ou simbólica.

Em razão disso, as atividades criadoras identificadas pelas docentes têm como base os processos de imaginação proporcionados nas dinâmicas coletivas desenvolvidas em sala de aula. Estas são caracterizadas pelas participantes como dinâmicas desafiadoras, fora do padrão e da rotina escolar, geradoras de polêmicas e conflitos pedagógicos, promotoras de trocas de saberes e experiências entre os estudantes. Atividades que suscitam a expressão de pensamentos/ideias diferenciadas e divergentes. Tais situações pedagógicas, segundo as professoras, são aquelas que envolvem debates, jogos, brincadeiras, apresentações orais, construções de textos coletivos, resoluções de problemas em grupo, rodas de conversa, etc.

Cruz (2015) explica que a operação semiótica, característica do funcionamento imaginativo, permite ao gênero humano elaborar conceitos que vão muito além de uma dimensão lógica e racionalista. A criança, por exemplo, quando brinca e imagina também está produzindo conhecimentos que serão de extrema importância para o seu desenvolvimento.

Por conseguinte, nessa perspectiva de análise, a imaginação se constitui como a base para o desenvolvimento cognitivo/abstrato, conceitual e sensível dos sujeitos, envolvendo um sistema complexo e interfuncional que envolve todas as funções superiores semioticamente estruturadas. O funcionamento mental humano e as relações entre as várias funções são estruturadas e mediadas pelo signo (a palavra).

Considerações

Podemos apontar, a partir dos relatos docentes compartilhados, que há uma intrínseca relação

entre trabalho pedagógico coletivo, mobilização de processos criadores e compensação no contexto das relações de ensino.

Os dados analisados evidenciam que as professoras, quando investem no trabalho coletivo, não somente envolvem a participação de todos os alunos, como elas promovem situações pedagógicas criadoras que mobilizam outros modos de elaboração do conhecimento no contexto da sala de aula inclusiva.

Aqui, as atividades criadoras planejadas pelas professoras, ao implicarem a emergência de processos criadores, suscitam a consolidação de novas rotas de desenvolvimento; ativam zonas proximais que dão origem a caminhos de desenvolvimento alternativos, diferenciados e pouco usuais.

A análise dos dados também permite destacar que o trabalho coletivo desenvolvido em sala de aula inclusiva viabiliza aos estudantes (com e sem deficiência): a) desafios cognitivos nos processos de pensar, sentir e criar e; b) o desenvolvimento de novas relações interfuncionais que potencialmente implicam a reorganização das conexões psíquicas funcionais. Essa conclusão não é um mero detalhe, mas um sinalizador importante sobre as exigências que se abrem para uma nova práxis no contexto da perspectiva inclusiva.

Referências

- Adler, A. (1967). *A ciência da natureza humana* (6a. ed.). Companhia Editora Nacional.
- Anache, A. A. (2011). Aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual: desafios para o professor. In A. M. Martinez, & M. C. V. R. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e com deficiência* (pp. 109-138). Alínea.
- Andrade, J. J., & Smolka, A. L. B. (2012). Reflexões sobre Desenvolvimento Humano e Neuropsicologia na obra de Vigotski. *Psicologia em Estudo*, 17(4), 699-709.
- Batista, A. S. & Tacca, M. C. V. R. (2011). Errata: onde se lê deficiente mental, leia-se criança que aprende como sujeito de possibilidades. In A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (Orgs.), *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e com deficiência* (pp. 139-152). Alínea.
- Chaiklin, S. (2011). A zona de desenvolvimento próximo na análise de Vigotski sobre aprendizagem e ensino. *Psicologia em Estudo*, 16(4), 659-675. <https://doi.org/10.1590/S1413-73722011000400016>

- Cruz, M. N. (2015). Imaginário, imaginação e relações sociais: reflexões sobre a imaginação como sistema psicológico. *Cadernos Cedex*, 35(spe), 361-374. <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015V35ESPECIAL154116>
- Dainez, D. (2009). *A inclusão escolar de crianças com deficiência mental: focalizando a noção de compensação na abordagem histórico-cultural*. [Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de Piracicaba].
- Dainez, D., & Smolka, A. L. B. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014071545>
- Góes, M. C. R. (2000). A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, 20(50), 9-25. <https://doi.org/10.1590/s0101-32622000000100002>
- Lúria, A. R. (1988). Vigotski. In L. S. Vigotski, A. R. Lúria, & A. N. Leontiev (Orgs.), *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (4ª ed., pp. 21-37). Ícone.
- Lúria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. Ícone.
- Mendonça, F. L. R., & Silva, D. N. H. (2015). *Formação docente e inclusão: para uma nova metodologia*. Appris.
- Mendonça, F. L. R. (2018). *A atividade criadora e sua dimensão ontológica: significados partilhados e sentidos produzidos no trabalho docente*. [Tese de doutorado, Universidade de Brasília].
- Mendonça, F. L. R., Silva, D. S., Barbosa-Andrade, F. S., & Silva, D. N. H. (2020). Mediações em sala de aula na construção do conhecimento em escolas inclusivas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 24, 1-9. <https://doi.org/10.1590/2175-35392020193222>
- Mendonça, F. L. R., Abreu, F. S. D., Costa, M. T. M. S., & Silva, D. N. H. (2020). As contribuições da Teoria Histórico-Cultural e dos estudos de defectologia de Vigotski para a conceituação/compreensão da pessoa com deficiência intelectual. *Revista Com Censo: Estudos educacionais do Distrito Federal*, 7(2), 165-172.
- Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural e a criança na perspectiva de Lev. S. Vigotski*. Cortez.
- Pino, A. (2006). A produção imaginária e a formação do sentido estético: reflexões úteis para uma educação humana. *Pro-Posições*, 17(2), 47-69. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643628>
- Vigotski, L. S. (2009). *Imaginação e criação na infância* (Z. Prestes, Trad.). Ática.
- Vigotski, L. S. (2010). Quarta aula: A questão do meio na pedologia (M. P. Vinha, Trad.). *Psicologia USP*, 21(4), 681-701.
- Vigotski, L. S. (2011). A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. *Educação e Pesquisa*, 37(4), 861-870.
- Vigotski, L. S. (2013). *Obras Escogidas I - El significado histórico de la crisis de la Psicología I* (J. M. Bravo, Trad.). Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (2014). *Obras Escogidas II - Pensamiento y lenguaje Conferencias sobre Psicología* (J. M. Bravo, Trad.). Editorial Pedagógica.
- Vigotski, L. S. (2019). *Obras Escogidas - Tomo V: Fundamentos de defectologia*. Unioeste.
- Zanella, A. V. (2001). *Vygotski Contexto, Contribuições à Psicologia e o Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal*. Univali.

Correspondência

Fabiana Luzia de Rezende Mendonça
 QNM 40 conjunto S casa 7 - Taguatinga, DF, Brasil -
 CEP 72146-019
 E-mail: fabianaluzia.rezende@gmail.com



Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.