

**Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Visual: processos de inter-regulação associados à mediação semiótica**

**Specialized Educational Care and Visual Impairment: interregulation processes associated with semiotic mediation**

**Atención educativa especializada y discapacidad visual: procesos de interregulación asociados con mediación semiótica**

Recebido: 05/10/2019 | Revisado: 10/10/2019 | Aceito: 19/10/2019 | Publicado: 24/10/2019

**Taciana Silva Negreiros**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3491-3380>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: [tacianasilvanegreiros@gmail.com](mailto:tacianasilvanegreiros@gmail.com)

**Giselle Silvestre de Jesus**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0140-2541>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: [gii.silvestre96@gmail.com](mailto:gii.silvestre96@gmail.com)

**Henrique Jorge Simões Bezerra**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7575-7409>

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

E-mail: [hjsimoes@yahoo.com.br](mailto:hjsimoes@yahoo.com.br)

**Resumo**

Devido a limitações impostas pelo ambiente de ensino-aprendizagem na escola regular, é essencial aos alunos cegos que se realize a mediação docente necessária à construção coletiva de objetos de discurso por meio da linguagem. A partir da Teoria Sociocultural de Vygotsky, particularmente do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, e da Sociolinguística Interacional, buscou-se investigar interações entre díades professor-aluno com cegueira durante sessões de Atendimento Educacional Especializado realizadas em uma instituição para pessoas com deficiência, na cidade de João Pessoa - PB. Participaram deste estudo duas professoras videntes e dois alunos com deficiência visual, do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental. Foram realizadas 16 visitas de observação participante e 10 sessões de videografia, sendo dois vídeos selecionados para análise microgenética. Os resultados indicam uma modalidade de atendimento educacional semelhante ao de “reforço escolar”,

dando prioridade às demandas advindas da sala de aula regular. Além disso, houve produções conjuntas de campos semióticos na relação professor-aluno, nos quais ocorrem interações programadas e não programadas, assim como a construção de objetos de discurso através da inter-regulação de ações. Concluiu-se que, apesar de ocorrerem situações de emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal, deve-se considerar a elaboração de planos de ensino individualizado e o uso mais frequente de recursos e materiais específicos para o processo ensino-aprendizagem de crianças cegas.

**Palavras-chave:** Deficiência Visual; Zona de Desenvolvimento Proximal; Atendimento Educacional Especializado.

### **Abstract**

Due to limitations imposed by the teaching-learning environment in regular schools, it's essential for visually impaired students to have the necessary teaching mediation in relation to the collective construction of speech objects by means of language. Using as basis Vygotsky's Sociocultural Theory, particularly the concept of Zone of Proximal Development and Interactional Sociolinguistics, interactions between professor-visually impaired student dyads were investigated during Specialized Educational Care sessions taking place in a care institution for people with disabilities at João Pessoa, Paraíba. Two seeing teachers and two visually impaired students from the 6th and 7th year of elementary school took part in the study. 16 observation visits and 10 videography sessions were made, with two of the videos selected for microgenetics analysis. Results indicated a care similar to tutoring, prioritizing the demands coming from the regular classroom. Beyond that, joint productions of semiotic fields in teacher-student relations occurred, in which programmed and unprogrammed interactions happened, as well as the construction of speech objects through interregulation of actions. In conclusion, although ZPD emergency situations happen, one must consider the elaboration of individualized lesson plans and more frequent use of resources and materials specifically geared towards teaching-learning of visually impaired children.

**Keywords:** Visual Impairment; Zone of Proximal Development; Specialized Educational Care.

### **Resumen**

Debido a las limitaciones impuestas por el entorno de enseñanza-aprendizaje en la escuela regular, es esencial que los estudiantes ciegos tengan la mediación de enseñanza necesaria en relación con la construcción colectiva de objetos del habla por medio del lenguaje. Desde la Teoría Sociocultural de Vygotsky, particularmente el concepto de Zona de Desarrollo

Proximal y la sociolingüística Interaccional, buscamos investigar las interacciones entre diadas docentes-estudiantes con ceguera durante las sesiones de Atención Educativa Especializada que se llevan a cabo en un centro de atención para personas con discapacidad, en la ciudad de João Pessoa. En el estudio participaron dos maestros y dos estudiantes con discapacidad visual de sexto y séptimo año de primaria. Se realizaron 16 visitas de observación y 10 sesiones de videografía, con dos de los videos seleccionados para el análisis de microgenética. Los resultados indican un servicio similar al del "refuerzo escolar", dando prioridad a las demandas que surgen del aula regular. Además, hubo producciones conjuntas de campos semióticos en la relación profesor-alumno, en las que se producen interacciones programadas y no programadas, así como la construcción de objetos del discurso a través de la interregulación de acciones. Se concluyó que, aunque ocurran emergencias de ZDP, se debe considerar el desarrollo de planes de enseñanza individualizados y el uso más frecuente de recursos y materiales específicos para el proceso de enseñanza-aprendizaje de niños ciegos.

**Palabras clave:** Discapacidad visual; Zona de Desarrollo Proximal; Servicio Educativo Especializado

## 1. Introdução

Durante muito tempo, a concepção acerca da deficiência visual esteve ligada a perspectivas estritamente biológicas, centradas nas limitações impostas pela falta ou grave comprometimento da visão. Por conseguinte, a educação oferecida para pessoas cegas esteve ligada à filantropia, marcando uma pedagogia de caráter terapêutico (Dainez & Smolka, 2014; Nuernberg, 2008). O surgimento de novas perspectivas, que propõem a superação do modelo biomédico, possibilitou avanços que culminaram no atual conceito de educação inclusiva.

As mais recentes concepções, a exemplo de França (2013), entendem o ambiente e as relações sociais como fatores determinantes para o desenvolvimento psicológico da pessoa em situação de deficiência visual. O Modelo Social da Deficiência, paradigma adotado no presente trabalho, toma a lesão corporal como algo que só ganha significado nas interações sociais, de modo que a noção de deficiência só existe quando diretamente relacionada com as desvantagens e restrições impostas pela organização social contemporânea que, a partir do momento em que restringe os espaços para diferentes formas de existir, é excludente e discriminatória (Diniz, 2007).

Considerando a relevância de modelos teóricos que preconizam a interação, o presente trabalho teve como objetivo investigar as relações ensino-aprendizagem entre professor

vidente e aluno SDV (em Situação de Deficiência Visual), no espaço específico do Atendimento Educacional Especializado (AEE), modelo complementar de atendimento previsto pela Constituição Brasileira de 1988 e pela Lei nº 9394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Para tanto, foram utilizadas as contribuições da Teoria Sociocultural de Vygotsky e os recursos teóricos e metodológicos da Sociolinguística Interacional.

### **Teoria Sociocultural de Vygotsky**

Segundo Dainez e Smolka (2014), a teoria de Vygotsky contribui para pensar a educação de pessoas SDV de modo diferenciado, uma vez que concebe a pessoa cega como capaz de reorganizar e adaptar seu funcionamento psicológico por meio do suporte social. As autoras destacam que, para essa perspectiva, o ser humano é social e histórico, capaz de desenvolver a linguagem e a comunicação através do contato com outros indivíduos e, a partir daí, construir e se apropriar dos significados culturais.

Vygotsky propõe dois níveis de classificação para a deficiência: o nível primário, referente às limitações de ordem orgânica, provocadas por lesões biológicas; e o nível secundário, referente às limitações de ordem psicossocial (Nuernberg, 2008). Assim, o autor defende a necessidade de que caminhos alternativos sejam criados socialmente no intuito de proporcionar o desenvolvimento psicológico de crianças SDV, processo denominado de *compensação social* (Vygotsky, 1997). Esse paradigma leva em conta o fato de que a pessoa em situação de deficiência visual precisa de um ambiente diferenciado e adaptado às suas necessidades educacionais, considerando que a principal compensação da deficiência é de ordem sociogenética e suportada pela linguagem (Santos, 2008).

Assim, segundo Nuernberg (2008), a noção de compensação social está relacionada com “a capacidade da linguagem de superar as limitações produzidas pela impossibilidade de acesso direto à experiência visual” (p. 311), o que significa que a pessoa em situação de deficiência visual consegue ter acesso às informações através do uso de outros sentidos (como tato e audição) não porque estes se tornam mais desenvolvidos em função da cegueira, mas porque permitem ao indivíduo a criação de representações do mundo visual.

É através do outro e no contexto cultural que o indivíduo constrói seu sistema de códigos para decifrar o mundo. Assim, pode-se dizer que a relação do ser humano com o mundo é uma relação mediada por signos, que seriam instrumentos ou ferramentas simbólicas que auxiliam no funcionamento e na organização dos processos psicológicos superiores (Vygotsky, 1998). Essas ferramentas psicológicas são fruto do processo de evolução

sociocultural, visto que a introdução dos signos em uma função psicológica tem o poder de transformar o próprio funcionamento e organização dessas funções. Os signos são, então, instrumentos utilizados primeiramente para fins sociais e só depois para fins individuais. A linguagem, por exemplo, surge inicialmente apenas para comunicação e, posteriormente, adquire um fim de organização individual e autorregulação dos processos psicológicos superiores (Wertsch, 1985). Nessa perspectiva, compreender os processos de desenvolvimento psicológico implica entender as condições e contextos nos quais se desenvolve esse sistema simbólico, levando em conta inclusive as especificidades nas quais esse processo ocorre (Dainez & Smolka, 2014).

A mediação por signos é essencial para o desenvolvimento psicológico na medida em que permite que o indivíduo regule não só as ações de outros indivíduos, mas suas próprias ações. Vygotsky (1998), a partir do conceito de Lei Geral do Desenvolvimento (LGD), propõe que toda função psicológica superior é, primeiramente, um processo interpsicológico (no qual as atividades se dão por meio da interação com outros indivíduos) e, posteriormente, um processo intrapsicológico (no qual o indivíduo é capaz de dar conta, sozinho, de determinadas atividades).

A aplicação da lei geral do desenvolvimento no contexto da educação formal está diretamente atrelada ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Vygotsky (1998) define ZDP como sendo a diferença entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial da criança, ou seja, entre aquilo que ela é capaz de realizar sozinha por meio da autorregulação (funcionamento intrapsicológico) e aquilo que ela consegue realizar apenas com a ajuda de alguém mais experiente, por meio da inter-regulação (funcionamento interpsicológico).

A noção de ZDP é aqui trabalhada enquanto campo semiótico possibilitado pelo uso da linguagem, que emerge durante a interação de participantes engajados em atividades de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, por meio das quais atuam conjuntamente na inter-regulação das ações uns dos outros, objetivando produzir significados e sentidos para estados de coisas (Meira & Lerman, 2001; Bezerra & Meira, 2006). Destaca-se os aspectos interacionais e semióticos da noção de ZDP: no âmbito interacional é possível analisar como, em contextos de ensino-aprendizagem, processos de aprendizagem da criança são suportados pelas ações e estratégias do professor, e como professor e aluno regulam as ações um do outro durante a interação; no âmbito semiótico, observa-se como são produzidos os significados e sentidos para conteúdos escolares durante a construção compartilhada de conhecimento.

### **Atendimento Educacional Especializado**

Considerando a criança SDV como foco deste estudo, a noção de ZDP será aplicada ao contexto a sala de recursos multifuncionais e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Essa modalidade de atendimento é um serviço de educação especial complementar ou suplementar ao ensino da sala de aula comum para alunos com necessidades educacionais específicas que estejam regularmente matriculados na rede pública, sendo preferencialmente ofertado nas escolas regulares.

Advindo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o AEE surge como uma tentativa de fornecer condições para a elaboração de estratégias pedagógicas inclusivas. Essas políticas públicas encontram-se vinculadas a uma visão de compensação social da deficiência, onde as estratégias de inclusão se centram na adaptação de ambientes educacionais, bem como de recursos e estratégias diferenciadas de ensino, compreendendo a deficiência como emergente e produto da relação indivíduo-ambiente e não como uma propriedade inerente a um déficit sensorio-motor individual.

De acordo com a resolução nº 4/2009, do Conselho Nacional de Educação, da Câmara de Educação Básica (2009), que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial, esse tipo de atendimento é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncionais, espaço que deve estar preparado com materiais didáticos e pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação em educação especial para lidar com alunos em situação de deficiência (Braun & Vianna, 2011).

Ropoli, Mantoan, Santos e Machado (2010) destacam que a organização do AEE leva em conta as especificidades da criança atendida, de modo que cada aluno possui um tipo de recurso a ser utilizado, uma duração de atendimento e um plano de ação específico, podendo ser realizado também em pequenos grupos. As autoras afirmam que o AEE não deve ser confundido com um reforço escolar, sendo importante a articulação entre os professores do AEE e os do ensino regular para que haja um acompanhamento adequado da trajetória acadêmica dos alunos.

### **Sociolinguística Interacional**

Partindo da concepção de Vygotsky de que a aprendizagem promove o desenvolvimento por meio da inserção num espaço semiótico e interacional que toma forma na comunicação e, sobretudo, na linguagem (Colaço, 2004), adotou-se como suporte

complementar para esta investigação as concepções da Sociolinguística Interacional. Ao se configurar como um signo e assumir a função de autorregulação dos processos mentais dos indivíduos, a linguagem ocupa lugar central no desenvolvimento das pessoas em situação de deficiência visual, visto que pode prover acesso às informações visuais a que estes não possuem acesso direto (Nunes & Lomônaco, 2010).

A partir dessa perspectiva, considera-se que o mundo a que fazemos referência não é simplesmente espelhado pela língua. Os objetos referenciados na linguagem são produtos da atividade cognitiva e interativa dos sujeitos falantes, sendo, portanto, tratados aqui como objetos de discurso, posto que não são dados previamente pela realidade extralinguística, mas são elaborados através de operações cognitivas ancoradas nos processos verbais, não verbais e nas negociações dentro da interação (Mondada & Dubois, 1995; Koch, 2005).

Em contextos onde ocorrem interações professor-aluno é possível perceber de forma clara esse movimento de elaboração conceitual que envolve a construção e a reconstrução de objetos de discurso; esse processo é chamado de Referenciação. Devido à dinamicidade na construção de referenciais, diversos autores (Koch, 2016; Marcuschi, 2001b; Mondada & Dubois, 1995; Rodrigues, 2007), defendem o uso desse termo para designar o processo, na atividade discursiva, de elaboração e reelaboração das significações do mundo.

No contexto do AEE, o foco de análise do presente estudo está no fenômeno da conversação, no qual ocorre a referenciação. Procurou-se investigar como processos linguísticos são capazes de promover a emergência de ZDP's, levando o aluno assistido a um nível de domínio conceitual mais avançado de forma autorregulada. Ademais, considerou-se a análise das particularidades inseridas no contexto das comunicações humanas como elementos semióticos essenciais para o entendimento da interação como um todo (Goodwin, 2000). Assim, pôde-se investigar a qualidade da assistência oferecida ao aluno em processo de aprendizagem no que diz respeito à apropriação de conceitos. Para isso, utilizou-se os aspectos específicos da Análise da Conversação. A seguir, serão apresentados alguns conceitos importantes que auxiliaram a presente investigação.

### **A Análise da Conversação**

A conversação é um fenômeno altamente organizado e, portanto, passível de ser estudado com rigor científico, estando sempre situado no contexto em que os participantes estão engajados. As condutas desenvolvidas durante esse processo são ordenadas e criam um sistema de direitos e deveres, ou de expectativas, que podem ser satisfeitas ou contrariadas (Kerbrat-Orecchioni, 2006).



Em Marcuschi (2001a), por exemplo, vemos que esse fenômeno, apesar de ocorrer de forma única em cada contexto, possui regras e princípios organizadores, sendo o mais importante a troca ou tomada de turno. Um turno, segundo o autor, pode ser entendido como aquilo que o falante faz ou diz enquanto tem a palavra, incluindo a possibilidade de silêncio. A tomada de turno, por sua vez, ocorre toda vez que um falante toma a palavra durante o processo conversacional.

Aquilo que é discutido durante a tomada de turno entre falantes é chamado de tópico conversacional. 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. A continuidade ou progressão tópica ocorre quando dois turnos contíguos apresentam o desenvolvimento de um mesmo conteúdo (Marcuschi, 2001a).

O que é dito em um turno de fala por um participante antecipa e limita as ações linguísticas a serem produzidas no turno de fala seguinte do interlocutor. Isso significa que as falas dos participantes são “pareadas” e, apesar de não ser possível determinar qual será a resposta do ouvinte, pode-se identificar, por meio de pares de adjacência, qual a ação demandada pelo falante inicial (Silva, Andrade & Ostermann, 2009). Diversos são os exemplos de pares adjacentes, entre eles: pergunta/resposta, convite/aceite-recusa, ordem/execução e saudação/resposta à saudação.

Os princípios citados acima são essenciais para o desenvolvimento de uma conversação. Quando um objeto de discurso é introduzido na negociação de sentidos e significados durante a interação, espera-se que o mesmo prossiga naquele discurso. Levinson (2007) destaca a possibilidade de 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.

A coerência conversacional se dá como um princípio de acessibilidade intersubjetiva entre os produtores e receptores do discurso e sua produção na conversação depende da continuidade tópica (Koch & Penna, 2006). É um processo dinâmico, que se constrói ao longo dos turnos pelos participantes da interação (Levinson, 2007). Sua relação com a referenciação se dá no fato de que a referência providencia pistas sugestivas para a produção de sentido, sendo a coerência o aproveitamento dessas sugestões para a elaboração de sentidos específicos em modelos representacionais (Marcuschi, 2006). Dado isso, leva-se em consideração que a qualidade da interação entre dois falantes é sinalizada pela produção e pela qualidade da manutenção da coerência.



Além da progressão, existe a possibilidade de ocorrência de mudança e de quebra tópica. Se dois turnos não sequenciam o mesmo conteúdo, desenvolve-se uma mudança de tópico. A possibilidade de quebra tópica se dá quando ocorre a introdução de um novo tópico por meio da interrupção do tópico anterior, não sendo, entretanto, indicativa de falta de coerência, dado que esse fenômeno demonstra apenas uma interrupção na relação de contiguidade entre os turnos. “(...) a coerência entre os turnos”, destaca Marcuschi (2001a), “acontece na relação de continuidade e ultrapassagem de tópicos e não propriamente na relação de um turno a outro” (p. 81).

Na presente análise, focou-se nos diferentes sistemas semióticos utilizados na conversação. Essas unidades formadoras do discurso são chamadas de marcadores conversacionais, sinais que operam como iniciadores ou finalizadores de turnos e possuem, entre outras, a função de orientar os falantes entre si e a de servir como elo entre unidades comunicativas. São subdivididos em três tipos de materiais ou recursos: (a) verbais; (b) não verbais ou paralinguísticos (que envolvem expressões faciais, gestos e comportamentos em geral); (c) supra-segmentais (que são de caráter linguístico, mas não verbal, como pausas e tom de voz) (Kerbrat-Orecchioni, 2006; Marcuschi, 2001a).

Ainda que a linguagem e o discurso tenham fundamental importância em sala de aula (Coll, 2004), a comunicação entre professor e aluno pode ser fragmentada se, no processo ensino-aprendizagem, forem utilizados recursos visuais aos quais o aluno SDV não tem acesso (Lavarda & Bidarra, 2009). Muito comumente utilizados em sala de aula regular, os dêiticos são exemplos de uso da linguagem que podem influenciar esse tipo de fragmentação.

A expressão “dêixis” se refere à “ação de mostrar” ou “apontar para algo” (Moraes, 2014). Os dêiticos são, dessa forma, expressões que constroem um elo entre uma expressão linguística e um elemento do contexto de enunciação (Lavarda & Bidarra, 2007). Apontar para um objeto e usar expressões como “este” ou “aquele” são exemplos de como os dêiticos podem ser utilizados no dia-a-dia. Em contexto de sala de aula, o uso desses elementos pode favorecer o processo referencial - quando utilizados adequadamente com o auxílio de materiais adaptados ou da estimulação de outros sentidos - ou acabar fornecendo informações insuficientes para a criança cega, se não forem acompanhados de um discurso verbal detalhado (Lavarda & Bidarra, 2009).

Tomando como base o referencial teórico acima abordado, a presente pesquisa busca contribuir para o avanço das discussões que relacionam ações psicológicas e ações linguísticas no processo interativo, assim como nos estudos sobre inclusão educacional de pessoas em situação de deficiência visual que têm como foco o Atendimento Educacional

Especializado. Para tal, foram utilizadas ferramentas metodológicas da Análise Interacional e Videográfica, descritas nos procedimentos de análise do tópico a seguir.

## **2. Metodologia**

### **Participantes**

Participaram deste estudo duas professoras videntes e dois alunos SDV (uma aluna cega e um aluno com baixa visão), respectivamente do 6º e do 7º anos do ensino fundamental, usuários de uma instituição de atendimento a alunos em situação de deficiência da cidade de João Pessoa – PB.

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 Atendimento Educacional Especializado oferecido na 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.

### **Procedimentos de Coleta**

As primeiras visitas à instituição consistiram no 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 SDV em atendimento na sala de recursos. Destes, dois foram selecionados para análise no presente trabalho, com duração de 48 minutos e 50 segundos e de 21 minutos e 50 segundos, respectivamente. Os vídeos consistem no atendimento da mesma aluna SDV por duas professoras diferentes, sendo uma professora de inglês (primeiro vídeo) e uma professora de matemática (segundo vídeo).

### **Procedimentos de Análise**

Utilizou-se a análise interacional, método que consiste na investigação empírica da interação humana com outros indivíduos e com objetos de seu ambiente (Jordan & Henderson, 1995), associada à análise microgenética, que prioriza o exame detalhado de processos cognitivo-interacionais que ocorrem no curso de alguns minutos ou segundos (Meira, 1994); assim como a análise da conversação, que consiste no estudo dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais partilhados em uma interação (Marcuschi, 2001a) no tratamento dos dados da presente pesquisa.

Objetivando identificar padrões de regularidades nas ações e na produção de sentido nas interações, os trechos selecionados foram transcritos conforme formato previamente definido a partir da revisão da literatura pertinente (Quadro 1) (Marcuschi, 2001a; Gago, 2002).

**Quadro 1 - Esta tabela conjuga símbolos utilizados nas transcrições do artigo, em sua maioria, propostos por Marcuschi (2001) e Gago (2002).**

<b>Símbolo</b>	<b>Significado</b>
[ ]	Sobreposição de voz. São alinhados para marcar a posição precisa da sobreposição.
<b>Sublinhado</b>	Indica ênfase
<b>MAIUSCULO</b>	Marcação de fala mais alta do que o entorno do discurso.
<b>(0.4)</b>	Os números entre parênteses indicam pausas medidas em segundos (neste caso, quatro décimos de segundo). Se eles não são parte da conversa, devem estar em uma nova linha.
<b>(.)</b>	Micro pausa, audível, mas muito curta para medir
<b>((Comentário))</b>	Comentários adicionais do transcritor, por exemplo, sobre as características do contexto.
<b>Fa::La</b>	Mostram graus de alongamento de vogal.
<b>FAla</b>	Aumento do volume
<b>°fala°</b>	Diminuição de volume
<b>...=</b> <b>=...</b>	Turnos contíguos (ausência de pausa interturnos)
<b>-</b>	Interrupção abrupta da palavra
<b>( )</b>	Trecho imperceptível
<b>(palavra)</b>	Transcrição duvidosa
<b>(...)</b>	Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto

### 3. Resultados e Discussão

#### Observação participante

A realização da observação participante nos primeiros dias de contato com a instituição foi essencial para o reconhecimento e para a identificação de regularidades presentes no contexto institucional. Apesar do desconforto inicial que nossa presença causou, principalmente nas docentes, notamos, com o passar do tempo, um acolhimento em relação ao nosso trabalho. Além do AEE na sala de recursos multifuncionais, acompanhamos as aulas de inglês ofertadas pela instituição para alunos SDV de diferentes séries do ensino fundamental e médio regular ou que faziam parte da EJA (Educação de Jovens e Adultos). Nessas aulas em específico os alunos eram separados por seu nível de domínio em inglês, de modo que acompanhamos aulas com alunos de diferentes idades. Os dois alunos selecionados para participar da pesquisa frequentavam essa aula no período da tarde, uma vez por semana.

Nos demais dias da semana os alunos participavam do AEE, realizado no contraturno da escola regular. A sala de recursos multifuncionais era chamada naquele contexto de “itinerância”<sup>1</sup>. Os atendimentos eram divididos entre duas professoras (ambas selecionadas para participar do estudo) e ocorriam em dois horários separados por intervalo. Além das docentes, havia uma secretária presente regularmente na sala. As visitas eram feitas no primeiro horário da tarde, com o devido consentimento da instituição, das professoras e dos responsáveis pelos alunos que participaram da pesquisa.

O ambiente da sala de recursos era composto por uma diversidade de participantes. Além dos alunos, das professoras e da secretária, por vezes, víamos funcionários circulando pelo ambiente. Não era incomum a presença também de alunos que, mesmo sem estar em seu horário de atendimento, permaneciam na sala e participavam das discussões propostas pelas professoras.

As principais regularidades identificadas nesse contexto foram: não foi verificado, durante período de realização da pesquisa, nenhum planejamento por parte das docentes quanto ao atendimento oferecido para os alunos; o foco prioritário era dado às demandas da

---

<sup>1</sup> Acreditamos que essa denominação tenha a ver com a noção de ensino itinerante presente no parecer nº 17/2001 sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Segundo o documento, a itinerância é um “serviço de orientação e supervisão pedagógica desenvolvida por professores especializados que fazem visitas periódicas às escolas para trabalhar com os alunos que apresentem necessidades educacionais especiais e com seus respectivos professores de classe comum da rede regular de ensino”. Supomos que essa nomenclatura tenha relação com a história da instituição, uma vez que esta é bastante antiga e já passou por mudanças ao longo do tempo. De toda forma, as características do ambiente investigado são, na verdade, de uma sala de recursos multifuncionais.

escola regular, seja em termos de tarefas passadas para casa ou do estudo para “provas” escolares, o que nos permitiu observar um AEE com funcionamento muito parecido com o de um “reforço” escolar. Outra peculiaridade constatada foi o fato de que ambas as professoras ensinavam na mesma escola regular onde os alunos estavam matriculados.

### **Análise de Dados**

Os vídeos analisados foram escolhidos com base nas regularidades identificadas na observação participante. A partir do material encontrado, foi selecionado um episódio de cada vídeo, tendo o primeiro sido selecionado por apresentar intensa atividade interacional entre a díade; e o segundo por apresentar, além da interação conversacional, a interação por meio do uso de material adaptado ao ensino de pessoas cegas.

Os nomes dos participantes foram alterados visando evitar a identificação dos mesmos e da instituição.

### **Episódio 1: Aula de Inglês (Apóstrofo)**

Anna, a aluna, chegou para a sessão de atendimento educacional especializado e, após realizar uma busca em seu material, informou à Clarice, a professora, que perdeu a folha com o exercício passado em sala de aula. Clarice decidiu, então, realizar um exercício oral, visto que a prova de inglês na escola regular seria realizada na aula do dia seguinte. O exercício se deu até a questão 7, onde a professora introduziu uma questão acerca das formas interrogativa, negativa e afirmativa em inglês. A aluna se utilizava da reglete e da punção para registrar as respostas do exercício por meio do sistema Braille. Nesse momento Edgar, um aluno SDV de ano escolar mais avançado, entrou na sala do AEE para tratar um assunto com Rachel, a secretária que sempre ficava na sala de recursos multifuncionais.

1. P: SEte ((a professora refere-se à sétima questão)) ((dá uma pausa longa)) É:: COloque a for- a frase (.)
2. na forma interrogativa e negativa(.) I'm (.) From (.) Brasil (1.7) I'm (.) from (.) Brazil bote aí (.) a fra:se
3. ((Edgar abre a porta para entrar na sala e Anna vira a cabeça em direção ao barulho)) aí você vai botar
4. na interrogativa e negativa ((a porta se abre e a aluna vira a cabeça na direção do barulho)) I'm
5. ((Nesse momento entra um aluno, que conversa com a secretária presente na sala))
6. A: I'm =
7. P: = I'm é a forma abreviada de I am (.) I (.) maiúsculo aí bota o apóstrofo e bota o M.
8. A: Eu não sei o apost- o apóstrofo não
9. A: Hm? (.) Edgar por favor quais os pontos do apóstrofo?
10. E: É:: Inglês ou em Português?
11. P: inglês
12. E: É:: (como é?) É o h baixo dois pontos

13. P: ((Se dirigindo à aluna)) É o h baixo e dois pontos
14. A: h baixo dois pontos?
15. P: É o h baixo
16. A: h baixo (.) Já

Um dos primeiros aspectos analisados no episódio 1 é a presença de sujeitos no ambiente do AEE, além da díade professora-aluna, processo observado tanto no decorrer das observações participantes quanto no episódio selecionado. Foi observado a presença de participações planejadas e não planejadas de sujeitos que perpassam e interagem nesse ambiente. A partir do momento em que diversos sujeitos se inserem na interação, cria-se um campo semiótico onde se desenrolam os acordos acerca de estados de coisas. Tais processos estão diretamente relacionados a emergência de ZDP's, quer através da assistência docente aos processos de aprendizagem da aluna, quer suscitando novos tópicos ou aprofundamentos que possibilitem o domínio de conteúdos.

Nesse sentido, Goodwin (2000) sugere como local primordial de análise do fenômeno da cognição as situações onde vários participantes atendem às diversas atividades mais amplas do que suas ações, se inserindo em fenômenos que permeiam seu ambiente, como ocorreu no episódio acima transcrito, quando Edgar se insere no ambiente da sala de recursos multifuncionais. Pois bem, Edgar não participava formalmente da atividade em curso, no sentido de que ele não era fundamental para que ela ocorresse, visto que esta atividade específica estava programada para a díade Clarice-Anna. Entretanto, esse episódio demonstra o quanto sua participação se tornou necessária, ao passo que o Edgar ofereceu assistência essencial para o prosseguimento da mesma.

Essa assistência situou-se numa discussão sobre determinado objeto de discurso construído durante a aula, demonstrando a dimensão social inter-reguladora do discurso (Coudry & Morato, 1988). Viu-se que, após esse episódio específico, a aluna apresentou domínio da grafia do apóstrofo, pois em nenhum momento posterior onde o uso desse código se fez necessário ela tornou a perguntar como o mesmo funcionava, indicando o domínio desse objeto de discurso construído na relação. Dito de outro modo, o tópico conversacional do apóstrofo não surgiu em mais nenhum momento da interação. Esse acontecimento ilustra a função reguladora da linguagem sobre os processos cognitivos que têm suporte em interações sociais, nas quais o funcionamento psicológico passa a um domínio individual, evidenciado pela autonomia e domínio apresentados pela estudante (Cruz, Santos & Cruz, 2014).

É interessante ressaltar que o contato da professora, que é vidente, com o sistema de escrita braile não é tão essencial à sua comunicação quanto é para Edgar que é SDV e se



utiliza unicamente desse sistema com bastante regularidade. Muito embora, para que se discuta a mediação docente nesse episódio, é preciso que se fale sobre a falha assistencial que emergiu nesse contexto, o que acabou tornando necessária a participação de outro sujeito para dar conta do prosseguimento da atividade. É de fundamental importância que professores de ensino especial dominem os recursos utilizados a fim de fornecer suporte aos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

## **Episódio 2: Aula de Matemática (Retas)**

O trecho a seguir faz parte do segundo vídeo analisado. A aluna, Anna, é a mesma do vídeo anterior, porém está sendo acompanhada por outra professora, aqui chamada de Bárbara, na resolução da tarefa de matemática da escola regular em que Anna estuda.

((Contexto: a professora está utilizando, com a aluna SDV, um material contendo retas em alto-relevo e algumas frases em braile. Nesse momento, ela segura a mão da aluna e conduz para que ela toque nas retas))

1. P: tem uma fecha:da, óia, e outra aber:ta (.) semirreta (.) e quando a gente não tem
2. nenhuma, que é (tudo) aberta (.) aqui no caso (fosse) aberta aqui (.) e aberta aqui (.) aí
3. é uma o quê? (.) (porque) a gente tem reta semirreta e qual é a outra?
4. A: eh::: sei lá
5. P: hein?
6. A: esqueci
7. P: seg-?
8. A: segmento
9. P: segmento é quando a gente não tem (.) nada (.) ele é aberto (.) aí então ela pergunta ((a professora
10. abre o livro na questão a ser resolvida)) presta atenção ((nesse momento uma das pesquisadoras
11. pede licença para colocar o gravador na cadeira da aluna)) (.)
12. ((a professora começa a ler a questão)) no mapa abaixo, as ruas estão indicada por linha
13. que nos dão a ideia de reta ((a professora pega na mão da aluna e a conduz, “desenhando”
14. com movimentos as retas conforme a figura da questão)) porque ela tá aqui ó (.)
15. no mapa ele tá assim, tem uma re:ta (.) duas re:tas (.) aí tem uma passando aqui (.)
16. e outra passando aqui (.) nessa rua aqui (.) fica a rua (.) Maranhão (.) nessa daqui (.) fica (.) Paraná (.)
17. a que cortou (.) Sergipe (.) e a outra que vem de lá pra formar um ângulo aqui (.) Amazonas (.)
18. então ó ((a professora refaz os movimentos segurando a mão da aluna)) Maranhão (.)
19. Sergipe (.) Amazonas (.) aí então ele pede (.) veja direitinho (.) das ruas representada nesse mapa (.)
20. qual é a paralela à rua Maranhão? (.) ruas paralelas ((a professora pega na mão da aluna
21. novamente)) eu tenho uma e outra (.) essas ruas aqui são chamadas de quê? (.) ruas o quê? (.) para-
22. A: paralelas
23. P: ((continua fazendo movimentos com a mão da aluna)) a que cruza são chamadas de
24. quê? (.) a a (.) no caso eu já dei a resposta (.) a Sergipe e a Maranhão são ruas o quê?

25. ((a professora olha para aluna, esperando a resposta)) (.) que (.) elas são paralelas?
26. A: não
27. P: elas são ruas o quê? (.) que cru:zam a rua Maranhão e Paraná ((solta a mão da aluna)) (.)
28. então ele quer (.) nas ruas representadas neste mapa (.) qual é a paralela ao Maranhão? (.)
29. qual é a rua paralela ao Maranhão?
30. M: Paraná
31. P: então bote aí (.) letra A (.) primeiro letra A
32. ((a aluna começa a escrever com o auxílio de reglete e punção))
33. P: presta atenção (.) o que eu vou dizer (.) li- (.) eh:: (.) (inaudível) (.) retas (.) as que (.) como eu lhe
34. expliquei ((a professora toca o papel em que aluna escreve, fazendo movimento com as mãos))
35. uma solta da outra elas é chamadas paralelas (.) a que se cruzam são chamada (.) concorrente (.)
36. e as que existem na mesma linha é chamada coincidente (.) então ele agora quer saber
37. ((começa a ler a questão do livro)) quais são as ruas concorrente com a rua Sergipe (.) a que se cruzou
38. ((a professora faz um gesto com as mãos, representando o cruzamento)) com Sergipe qual foi a que eu
39. disse? (.) a que ficou lá no canto do papel quando eu expliquei (.) foi a rua o quê? (.) eu disse que
40. aqui ((a professora começa a fazer com a própria mão o desenho das ruas no papel diante da aluna,
41. mas não segura a mão da mesma novamente)) era Maranhão (.) Paraná (.) aqui era a Sergipe (.)
42. e a que se cruzava com Sergipe era a avenida o quê?
43. A: Amazonas
44. P: então pronto (.) bote aí (.) letra B (.) rua Amazonas ((há uma pausa de 20 segundos,
45. enquanto a aluna escreve a resposta))
46. P: aí agora ela pergunta, presta atenção ((a professora volta a ler a questão)) (.) se você seguisse (.)
47. no caso você viesse pela rua Maranhão ((novamente a professora toca o material e faz
48. movimentos representando as retas, mas sem tocar na mão da aluna)) e Tomás viesse pela rua (.)
49. Paraná (.) presta atenção (.) vocês se encontrariam?
50. Por quê? Se encontrariam ou não?
51. A: acho que não
52. P: são ruas paralelas (.) um ia pela rua: Maranhão (.) e outra ia pela rua (.) eh:: ((a professora pega
53. o celular nesse momento)) no caso (.) ((a professora aponta para frente))
54. aqui não é a Mato Grosso? Essa lateral né a Goiás? E a outra num é Mato Grosso?
55. ((a professora aponta para o lado)) (.) você iria aqui pela Goiás (.) e Tomás iria pela (.)
56. Mato Grosso (.) você iria (.) se encontrar com Tomás? São ruas paralelas (.)
57. mas vocês iam se encontrar? Sim ou não?
58. A: não
59. P: não (.) por quê?
60. A: porque... ((a aluna hesita um pouco)) elas não se cruzam
61. P: muito bem (.) porque elas não se cruzam (.) MUITO bem
62. A: letra C né?
63. P: é (.) e elas são paralelas (.) tá entendendo isso dona Anna?
64. A: humrum

65. ((a aluna escreve)) ((a professora pega o celular e começa a utilizá-lo))

O episódio transcrito acima possui fenômenos diretamente relacionados ao suporte dado pela professora em questão. Antes da gravação, Bárbara entregou para a aluna um material que continha retas em alto-relevo e alguns escritos em braile (não identificados), que foi utilizado para ensinar a noção de retas. O primeiro ponto a ser destacado é a importância do uso de suportes materiais que permitam a estimulação de sentidos como tato e audição no processo ensino-aprendizagem de pessoas cegas, para que haja o devido acesso às informações visuais não disponíveis e, portanto, às significações vinculadas a esses materiais (Nunes & Lomônaco, 2010).

No trecho transcrito, apresenta-se a resolução da primeira questão da atividade de matemática de Anna. Ao longo do vídeo, ocorre a resolução de outras 12 questões, todas relacionadas ao assunto de retas. O processo de referenciação é aqui construído de maneira diferente do exemplo anterior. A aluna tem agora acesso a um suporte espacial, fornecido por meio da condução de suas mãos através do material dado pela professora.

Os marcadores conversacionais destacados por Marcuschi (2001a) também aparecem aqui como importantes aspectos no processo interacional. A professora utiliza-se de recursos verbais ao longo de todo o episódio: ao tratar das retas como “abertas” ou “fechadas” ou ao classificá-las como “reta”, “semirreta” ou “segmento”, por exemplo. Os recursos supra-segmentais podem ser destacados pelo uso de expressões como “preste atenção”, “muito bem” e as mudanças no tom de voz da professora. Os recursos paralinguísticos ou não verbais estão no próprio uso do material tátil e na condução da mão da aluna sobre o material.

Em interações face a face, os recursos paralinguísticos se caracterizam por expressões faciais, gestos, risos, etc. Aqui, vemos um uso diferenciado do recurso não verbal: Anna não tem acesso aos gestos e expressões faciais da professora, mas tem acesso à entonação de voz, ao material tátil e à noção espacial dada pela movimentação de sua mão. Esse recurso é utilizado primeiramente associado ao material tátil, no qual a professora passa as mãos da aluna sobre as retas em alto-relevo e destaca a diferença entre reta, semirreta e segmento (linhas 1 a 3).

Ao começar a resolução da questão, Bárbara continua com a estratégia de conduzir as mãos da aluna, porém não mais sobre as retas do material. Ela “desenha” a figura que está na questão do livro utilizando a movimentação das mãos de Anna (linhas 12 a 21). Verifica-se a eficiência dessa estratégia, uma vez que a aluna é capaz de responder às questões coerentemente (linhas 22, 30 e 43, por exemplo). Em alguns momentos da interação (linhas

34, 38, 40 e 41, por exemplo) vemos, entretanto, uma estratégia pouco comum: a professora toca no papel sem conduzir a mão da aluna, ou fazer qualquer tipo de referência, além da linguística, para determinar sua pergunta.

Ambas as estratégias de Bárbara (a de conduzir a mão da aluna e a de tocar o papel sem conduzi-la) podem ser classificadas como “expressões referenciais espaciais”, ou dêiticos espaciais, pois se referem a um espaço físico real (Cavalcante, 2003). A diferença é que a primeira estratégia é eficiente para regular e orientar a conversação com a aluna, como destacado anteriormente, mas a segunda serve apenas para autorregulação da professora. Moraes (2014) defende que o uso de dêiticos pressupõe a existência de elementos presentes em contextos compartilhados pelos participantes em um ato verbal, sendo importante para estabelecer noções espaciais para pessoas em situação de deficiência visual. Quando Bárbara conduz a mão da aluna temos a construção de um referencial efetivo, posto que ambas compartilham, mesmo que de formas diferenciadas, o mesmo elemento contextual (a figura presente na questão trabalhada).

Enquanto espaço simbólico, a emergência da ZDP pode ser observada pela mediação semiótica da professora ao utilizar os recursos verbais, supra-segmentais e paralinguísticos para construir referentes comuns de conceitos como reta, semirreta e segmento, bem como o entendimento do elemento visual presente na questão a ser resolvida. Observamos que ocorreu o movimento de inter-regulação para o processo de autorregulação, por parte da aluna, por meio da coerência de suas respostas às perguntas da professora (Wertsch, 1985).

Entretanto, quando a professora toca o papel sem conduzir a mão de Anna e também em outros momentos (nas linhas 47 e 48, por exemplo, quando ela aponta o dedo para frente), o uso dos dêiticos deixa de ser efetivo na medida em que a aluna não compartilha visualmente a movimentação da mão de Bárbara. A comunicação, nesse caso, se fragmenta (Lavarda & Bidarra, 2009) e a aluna se utiliza apenas dos recursos verbais emitidos e da memorização das informações previamente passadas pela professora para dar conta da construção de referentes.

Mesmo não compartilhando de todos os referentes emitidos pela professora durante a interação, vemos que Anna consegue responder coerentemente aos questionamentos que lhe são feitos (na linha 43, por exemplo). Assim, ainda que diante de uma estratégia não efetiva, a aluna é capaz de dar conta do processo referencial, o que mostra mais uma vez o predomínio do processo de autorregulação quanto aos significados compartilhados na interação.

Pode-se questionar por que a professora se utiliza de expressões gestuais e dêiticos espaciais se a aluna em atendimento não tem acesso a esses recursos. É possível tomar como base a dimensão semiótica da ZDP defendida por Meira e Lerman (2001) ao tratarem do uso

da linguagem direcionada à comunicação. Segundo os autores, um dos objetivos dessa forma de uso da linguagem é o de autorregulação, ou seja, a professora utiliza-se de gestos e de dêiticos como instrumentos para a regulação de sua própria atividade cognitiva, posto que são referências que não são compartilhadas com o interlocutor em questão (a aluna SDV) e portanto não contribuem para o processo de construção de objetos de discurso.

#### **4. Considerações Finais**

A presente pesquisa objetivou investigar como fenômenos linguísticos (identificados por meio da análise da conversação) auxiliam na emergência e manutenção de ações psicológicas (aqui chamadas de ZDP's). Para isto, foi realizada a revisão bibliográfica das ferramentas teóricas e metodológicas da Sociolinguística Interacional e da Teoria Sociocultural de Vygotsky, bem como das técnicas de transcrição baseadas nos aspectos organizacionais da conversação.

A partir das análises dos diários de campo confeccionados durante a observação participante e do material gravado, foi possível concluir que o Atendimento Educacional Especializado toma aqui o formato de reforço escolar, buscando responder prioritariamente às demandas da sala de aula de ensino regular. O suporte aos processos de aprendizagem e construção de conhecimentos se dá em função das atividades da sala de aula regular, o que limita a utilização dos recursos e materiais específicos disponibilizados para a criança DV. Encontramos em nossas análises recursos didáticos efetivos e não-efetivos ao processo de ensino-aprendizagem de pessoas cegas, havendo situações em que as estratégias de ensino se fazem eficazes para o domínio de objetos de discursos necessários à construção de significados compartilhados, onde se pôde analisar a emergência de ZDP's nas interações.

Aponta-se para a necessidade de intervenções em ambientes de atendimento especializado para que se cumpram suas finalidades, entre as quais destacamos: o suporte de necessidades específicas dos alunos através de um *plano de ensino individualizado* (Braun & Vianna, 2011); o uso de materiais adaptados que facilitem a apropriação do conteúdo por parte dos alunos; e um processo regular de avaliação dos conhecimentos já desenvolvidos pelos alunos, objetivando avaliar seu progresso educativo.

#### **Referências**

Bezerra, H., & Meira, L. (2006). Zona de Desenvolvimento Proximal: interface com os processos de intersubjetivação. Em L. Meira, & A. G. Spinillo (org.), *Psicologia*

*cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 190-221). Recife: Editora Universitária da UFPE.

Braun, P., & Vianna, M. M. (2011). Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. Em M. D. Pletsch, & A. Damasceno (org.), *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 23-34). Seropédica: EDUR.

Cavalcante, M. M. (2003). Expressões referenciais: uma proposta classificatória. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 105-118. <https://doi.org/10.20396/cel.v44i0.8637068>

Colaço, V. d. (2004). Processos interacionais e a construção de conhecimento e subjetividade de crianças. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), 333-340. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722004000300006>

Coll, C. (2004). Linguagem, atividade e discurso na sala de aula. Em C. Coll, Á. Marchesi, & J. P. (org.), *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar* (pp. 261-279). Porto Alegre: Artmed.

Conselho Nacional de Educação (Brasil). (2009). Câmara de Educação Básica. Resolução N° 4 de 2 de outubro de 2009. *Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF. Recuperado em 27 de setembro de 2019, de [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf)

Coudry, M. I., & Morato, E. M. (1988). Ação Reguladora da Interlocução e de Operações Epilinguísticas sobre Objetos Linguísticos. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 15, 117-135.

Cruz, F. F., Santos, P. J., & Cruz, S. M. (2014). Reflexões sobre o ensino a distância à luz da noção de contrato didático. *Revista Linhas*, 345-369. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723815282014345>

- Dainez, D., & Smolka, A. L. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 1093-1108. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>
- Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- França, T. H. (2013). Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. *Lutas Sociais*, 17(31), 59-73.
- Gago, P. C. (2002). Questões de transcrição em Análise da Conversa. *Veredas - Revistas de Estudos Linguísticos*, 89-113.
- Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*, 1489-1522. [http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00096-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00096-X)
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 39-103. [http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls0401\\_2](http://dx.doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2)
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2006). *Análise da Conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Koch, I. V. (2005). A construção dos sentidos no discurso: uma abordagem sociocognitiva. *Revista Investigações*, 18(2).
- Koch, I. V. (2016). Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas - Revista de Estudos Linguísticos*, 6(1).
- Koch, I. V., & Penna, M. A. (2006). Construção/reconstrução de objetos-de-discurso: manutenção tópica e progressão textual. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 23-32. <https://doi.org/10.20396/cel.v48i1.8637252>
- Lavarda, S. T., & Bidarra, J. (2007). A dêixis como um "complicador/facilitador" no contexto cognitivo e linguístico em ambiente educacional face aos alunos com deficiência visual.



*Revista Brasileira de Educação Especial*, 13(3) 309-324.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000300002>

Lavarda, S. T., & Bidarra, J. (2009). Linguagem, Ensino e Aprendizagem - problemas e soluções em sala de aula na interação professor x aluno. *XIX Seminário do CELLIP*. Unioeste - Cascavel, Paraná. Recuperado em 27 de setembro de 2019, de: [http://www.inf.unioeste.br/~jorge/ARTIGOS,%20LIVROS%20e%20CAP%CDTULOS%20PUBLICADOS/ARTIGOS/ANO%202009/XIX%20CELLIP%20-%202009/linguagem\\_99.pdf](http://www.inf.unioeste.br/~jorge/ARTIGOS,%20LIVROS%20e%20CAP%CDTULOS%20PUBLICADOS/ARTIGOS/ANO%202009/XIX%20CELLIP%20-%202009/linguagem_99.pdf)

Levinson, S. C. (2007). *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes.

Marcuschi, L. A. (2006). Referenciação e progressão tópica: aspecto cognitivos e textuais. *Caderno de Estudos Linguísticos*, 48(1), 7-22.  
<https://doi.org/10.20396/cel.v48i1.8637251>

Marcuschi, L. A. (2001). *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática.

Marcuschi, L. A. (2001). Atos de referenciação na interação face a face. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 37-54. <https://doi.org/10.20396/cel.v41i0.8637000>

Meira, L. (1994). Análise Microgenética e Videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia. *Temas em Psicologia*, 2(3), 59-71. Recuperado em 28 de setembro de 2019, de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&tlng=pt)

Meira, L., & Lerman, S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, 1(13), 1-40.

Ministério da Educação (Brasil). (2008). Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado em 27 de setembro de 2019, de: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>

- Mondada, L., & Dubois, D. (1995). Construction des objets de discours et catégorisation: une approche des processus de référenciation. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 273-302.
- Moraes, R. M. (2014). Braille e dêixis espacial: expressões dêíticas no ensino do sistema braille para pessoas com cegueira adquirida. Em A. J. Monteiro, C. L. Paschoal, N. M. Rust, & R. R. (org.), *Práticas Pedagógicas no Cotidiano Escolar: desafios e diversidade* (pp. 47-56). Rio de Janeiro: Instituto Benjamin Constant.
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722008000200013>
- Nunes, S., & Lomônaco, J. F. (2010). O aluno cego: preconceitos e potencialidades. *Psicologia Escolar e Educacional*, 14(1), 55-64. <https://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>
- Rodrigues, M. A. (2007). O processo da referência na atividade discursiva. *Letras & Letras*, 23(1), 75-85. Recuperado em 28 de setembro de 2019, de <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/25275>
- Ropoli, E. A., Mantoan, M. T., Santos, M. T., & Machado, R. (2010). *A escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- Santos, W. R. (2008). Pessoas com deficiência: nossa maior minoria. *Physis-Revista de Saúde Coletiva*, 18(3), 501-519. <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312008000300008>
- Silva, C. R., Andrade, D. N., & Ostermann, A. C. (2009). Análise da conversa: uma breve introdução. *ReVEL*, 7(13). Recuperado em 28 de setembro de 2019, de [http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel\\_13\\_analise\\_da\\_conversa.pdf](http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_13_analise_da_conversa.pdf)
- Vygotsky, L. S. (1997). *Obras Escogidas V - Fundamentos de defectología*. (J. G. Blank, Trad.) Marid: Visor.

Vygotsky, L. S. (1998). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

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

**Porcentagem de contribuição de cada autor no manuscrito**

Taciana Silva Negreiros – 33,34%

Giselle Silvestre de Jesus – 33,33%

Henrique Jorge Simões Bezerra – 33,33%