

Atos de fala no Atendimento Educacional Especializado: análise de interações professora-estudante com deficiência visual

Giselle Silvestre de Jesus

Henrique Jorge Simões Bezerra

RESUMO

A fim de compreender como a assistência pedagógica impacta os processos de inclusão educacional, o presente trabalho objetivou investigar as interações entre díades professora-estudante com deficiência visual no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Buscou-se compreender como fenômenos de linguagem e cognição se relacionam em ambientes onde ocorrem processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, mais especificamente como fenômenos linguísticos, os atos de fala, contribuem para a emergência e manutenção de fenômenos cognitivos, as Zonas de Desenvolvimento Proximal (ZDP). Participaram duas professoras videntes e dois estudantes com deficiência visual, usuários do AEE ofertado por uma instituição filantrópica da cidade de João Pessoa – PB. Os resultados indicaram que o funcionamento do AEE se diferencia da sala de aula regular, posto que há menos estudantes e, portanto, menos interrupções. Observou-se um padrão de alternância entre atos assertivos e diretivos, com pouca expressão de atos comissivos, expressivos e declarativos. A adaptação de estratégias linguísticas demonstrou que as docentes promoveram o protagonismo dos estudantes por meio do uso de seus conhecimentos prévios. Conclui-se que é possível que estratégias de ensino-aprendizagem sejam criadas por meio da observação de padrões de atos de fala, quando associados à análise da emergência e manutenção de ZDP.

Palavras-chave: Atos de fala, deficiência visual, atendimento educacional especializado.

ABSTRACT

Speech acts in the Specialized Educational Assistance: Interactions teacher-student with visual disability analysis

For understanding how pedagogical assistance impacts the processes of educational inclusion, the present work aimed to investigate the interactions between teacher-student dyads with visual impairment in Specialized Educational Assistance (SEA). We sought to understand how language and cognition phenomena are related in environments where teaching-learning-development processes occur, specifically how linguistic phenomena, speech acts, contribute to the emergence and maintenance of cognitive phenomena, zones of proximal development (ZPD). The subjects of this research were two teachers with no visual disability and two students with visual disability, users of the SEA offered by a philanthropic institution from João Pessoa - PB. The results indicated that the SEA classroom works differently from the regular classes, since there are fewer students, therefore less interruptions. We observed an alternance pattern between assertive and directive acts and in a much lesser frequency commissive, expressive and declarative acts. The adaptation of linguistic strategies demonstrated that teachers promoted student protagonism by using their prior knowledge. This study concludes that it is possible that strategies of teaching-learning can be created through observation of speech act patterns, when associated with the analysis of the emergence and maintenance of ZPD.

Keywords: Speech acts, visual disability, specialized educational assistance.

Sobre os Autores

G. S. J.
orcid.org/0000-0002-0140-2541
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - Recife, PE
gisellesilvestredejesus@gmail.com

H. J. S. B.
orcid.org/0000-0002-7575-7409
Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - João Pessoa, PB
hjsimoes@yahoo.com.br

Direitos Autorais

Este é um artigo aberto e pode ser reproduzido livremente, distribuído, transmitido ou modificado, por qualquer pessoa desde que usado sem fins comerciais. O trabalho é disponibilizado sob a licença Creative Commons CC-BY-NC.



Estudos sobre a deficiência visual, ao terem como objetivo a promoção da inserção sociocultural da pessoa cega, devem ir além dos aspectos puramente biológicos da cegueira. Como defende Vigotski (1997), as lesões de origem orgânica representam apenas consequências primárias da deficiência, ao passo que as consequências psicossociais - caracterizadas, segundo Nuernberg (2008), pelas barreiras físicas, educacionais e atitudinais advindas da segregação social ao corpo com deficiência - representam as limitações secundárias. Tais consequências secundárias, por serem originadas pela organização sociocultural, podem ser transformadas através da *compensação social* (Dainez & Smolka, 2014; Vigotski, 1997), ou seja, da criação de caminhos alternativos que permitam a inclusão da pessoa com deficiência.

A fim de compreender de que modo as consequências psicossociais da deficiência afetam o processo de inclusão educacional de pessoas com cegueira e baixa visão, o presente trabalho teve como objetivo investigar as interações entre diádes professora-estudante com deficiência visual durante o Atendimento Educacional Especializado (AEE), modalidade de assistência complementar instituída pela política pública brasileira de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Para tanto, utilizou-se a Teoria dos Atos de Fala (TAF) como suporte para investigar fenômenos linguísticos; e o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vigotski, para compreender como processos cognitivos são desenvolvidos durante interações de ensino-aprendizagem. Buscou-se investigar como ambos os fenômenos - linguagem e cognição - se relacionam em ambientes onde ocorrem processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, mais especificamente como fenômenos linguísticos, os atos de fala, contribuem para a emergência e manutenção de fenômenos cognitivos, as Zonas de Desenvolvimento Proximal.

O foco na linguagem justifica-se pelas considerações de teóricos como Nunes e Lomônaco (2010), Sanches e Teodoro (2006) de que a pessoa com deficiência visual necessita de meios alternativos para ter acesso às informações visuais, sendo a linguagem e a adaptação de recursos dois dos meios principais. Já o conceito de ZDP foi utilizado por possibilitar a investigação da relação ensino-aprendizagem-desenvolvimento em contextos educacionais.

A noção de Zona de Desenvolvimento Proximal foi inicialmente definida por Vigotski (2007) como sendo a distância entre o nível de desenvolvimento real - que se refere à solução independente de problemas - e o nível de desenvolvimento potencial - que representa a solução de problemas com o auxílio ou a colaboração de outros. Desse

modo, compreende-se que a mediação de pessoas mais experientes é essencial para a apropriação dos significados culturais compartilhados socialmente e para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Cabe ressaltar, entretanto, que o conceito de ZDP não foi suficientemente aprofundado nos escritos de Vigotski, passando por diversas reformulações - algumas inclusive consideradas equivocadas devido à defesa de aspectos que não coadunam com as ideias originais do autor (Chaiklin, 2011). Um dos equívocos existentes é o entendimento de que a instrução ofertada pelo professor garante a ocorrência de processos de aprendizagem e do desenvolvimento. De acordo com Prestes (2010), o termo proposto por Vigotski seria melhor traduzido como *Zona de Desenvolvimento Iminente*, uma vez que sua característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, ou seja, mesmo que exista um professor ou colaborador interagindo com o educando, não existe garantia de amadurecimento das suas funções psicológicas.

Segundo Meira e Lerman (2001; 2010), há diferentes perspectivas teóricas e conceituais sobre a noção de ZDP, que podem ser divididas em três núcleos: o primeiro, com foco no desempenho, surgiu como uma crítica aos testes de QI tradicionais, desenvolvendo avaliações psicométricas dos desempenhos individuais e assistidos; o segundo, com foco na interação, prioriza os processos de assistência e suporte em detrimento do desempenho individual; e o terceiro, com foco na mediação semiótica, prioriza a análise das atividades humanas mediadas por signos.

O presente trabalho se baseia nos aspectos interacionais e semióticos da ZDP por considerar que a interpretação puramente psicométrica do conceito é insuficiente para capturar sua complexidade e dinâmica (Creaghe & Kidd, 2022; Fircks, 2023; Kostogriz & Veresov, 2021; Meira & Lerman, 2001, 2010; Schnewly & Leopoldoff, 2022; Valsiner & Van der Veer, 1993). De acordo com Meira e Lerman (2010), a ZDP é um espaço simbólico e intersubjetivo mediado por signos e criado em atividades interacionais situadas. No cenário da sala de aula, são consideradas simultaneamente as ações do educando e do professor. Assim, o processo educacional envolve simultaneamente tanto aquelas habilidades e conhecimentos que o educando pode realizar sozinho, por meio da autorregulação, como aquelas que ele consegue realizar apenas com a ajuda de alguém mais experiente, por meio da inter-regulação (Bezerra & Meira, 2006; Frade & Meira, 2012; Negreiros et al., 2019; Oliveira et al., 2022).

Nos contextos de educação formal, a sala de aula é marcada pelo desenvolvimento e a apropriação de conceitos científicos por parte dos estudantes. Segundo Silva e Lyra (2017), a formação de conceitos não envolve uma

transmissão passiva de significados, mas a participação ativa dos conhecimentos prévios do educando. Tais conhecimentos previamente adquiridos são denominados por Vigotski (2009) como conceitos *espontâneos* - estes são construídos pelas experiências dos estudantes em desenvolvimento, a partir de suas interações sociais e na sua relação direta com a realidade material; os conceitos *científicos*, por outro lado, são artificialmente introduzidos no raciocínio do indivíduo, o que significa que são fruto do processo de educação formal (Wertsch, 1988).

Assim, para emergência e manutenção das ZDP, a mediação do professor deve relacionar os conceitos espontâneos construídos nas experiências passadas do sujeito para que, a partir deles, trabalhe os conteúdos escolares formais (Vigotski, 2009). É através da aprendizagem que o educando modificará sua formação sociocultural de significados sobre o mundo, expandindo sua percepção e desenvolvendo novas formas de interação com sua realidade material (Braga & Dias, 2019).

Para Werner (2015), entretanto, o processo de conceitualização depende não só do significado das palavras, mas também do sentido que elas assumem em um determinado contexto. É por esse motivo que professores e estudantes em interação podem atribuir diferentes sentidos para os mesmos conceitos, ainda que estejam familiarizados com as palavras da comunicação. Tais sentidos dependem da *"definição da situação"* (Wertsch, 1988), ou seja, do modo como cada sujeito representa e dá sentido aos objetos e eventos compartilhados em uma atividade colaborativa. O significado resulta, então, de uma atividade conjunta e contextualizada, na qual os sujeitos em interação negociam versões públicas para os conceitos em questão (Koch, 2016), até que se defina uma realidade social temporalmente compartilhada, que permite o desenvolvimento da dinâmica de inter-regulação (Vigotski, 2009; Wertsch, 1988).

Os processos de inter-regulação da linguagem na interação face a face se dão por meio de ações linguísticas denominadas Atos de Fala, as quais possibilitam abordar a linguagem não só como um processo puramente simbólico, mas como uma ação no mundo (Marcondes, 2005), uma vez que o sujeito, ao falar, impacta e modifica seu contexto sociocultural. Um ato de fala é constituído por três dimensões integradas, a saber: a *dimensão locucionária*, que consiste na produção de expressões linguísticas de acordo com as regras gramaticais e sintáticas apropriadas a uma língua; a *dimensão ilocucionária*, que representa a unidade da comunicação linguística dotada de significado; e a *dimensão perlocucionária*, que são os efeitos e consequências, intencionais ou não, da enunciação de um ato de fala (Marcondes, 2006; Ribeiro, 2004).

Searle (2000) defende que os atos ilocucionários podem receber diferentes classificações, de acordo com a finalidade ou o propósito para o qual o ato foi proferido. Assim, propõe cinco categorias de atos de fala ilocucionários: os *assertivos* têm a finalidade de comprometer o destinatário com a verdade da proposição expressa pelo falante (ex.: afirmações, descrições); os *diretivos* expressam tentativas do falante de fazer com que o destinatário se comporte de determinada maneira (ex.: ordens, pedidos); os *comissivos* expressam um compromisso por parte do falante de agir de determinada maneira (ex.: promessas, juramentos); os *expressivos* representam a condição de sinceridade do ato de fala, bem como sentimentos e atitudes (Miranda, 2001) (ex.: desculpas, agradecimentos); por fim, os *declarativos* possuem a finalidade de provocar uma mudança no mundo, representando-o como já tendo sido modificado (ex.: batizar, demitir alguém).

Ao propor sua classificação, Searle enfatizou as ações de fala no locutor e em suas intenções, sem considerar suficientemente a importância do interlocutor (Miranda, 2001). Nas palavras do autor, "quando um falante realiza um ato de fala, ele impõe sua intencionalidade àqueles símbolos [linguísticos]" (Searle, 2000, p. 97, grifo nosso). Para autores como Koch (2016) e Marcuschi (2001), entretanto, não há uma imposição por parte do falante, visto que a construção de significados para um discurso é um processo de interação social, ou seja, o significado é construído cooperativamente ao longo de uma conversação, com contribuições tanto do falante como do interlocutor, que se revezam no domínio do turno de fala.

A partir de uma concepção interacional e pragmática, que visa o estudo da linguagem "em uso", ou seja, da forma como efetivamente é utilizada em diferentes contextos, pode-se adotar um posicionamento diferente do proposto inicialmente por Searle. Isso implica, como defende Marcondes (2005, p. 49), considerar os atos de fala "sempre como ao menos potencialmente dialógicos".

Desse modo, estudar a linguagem de forma pragmática e sócio-interacional envolve a consideração das características contextuais que exercem influência nos atos linguísticos, uma vez que comunicar-se implica submeter-se a acordos implícitos e explícitos diretamente relacionados a um determinado contexto sociocultural. Segundo Charaudeau (2012), em sala de aula espera-se que professores e estudantes exerçam atividades e papéis específicos que, apesar de não se desenvolverem de maneira fixa, compõem a existência de um "contrato" para o processo de ensino-aprendizagem. Assim, para Charaudeau (2012), ao professor são esperadas atividades de ensino (que consiste em compartilhar um saber); de avaliação (que visa verificar o

grau de conformidade e de progressão do ensino através do “saber dizer” do educando); e de captação (atividade de enfrentamento dos obstáculos que podem surgir durante o processo de ensino-aprendizagem). Já do estudante esperase atividades de aprender (dominar um saber) e de provar por um lado, que consegue executar os exercícios de avaliação e, por outro, que está interessado no ensino.

Com base em tais concepções, Santos et al. (2020) analisaram as interações entre professora e estudantes de uma sala de aula do município de Maceió - AL. A partir do uso da TAF e das contribuições de Vigotski, o estudo em questão permitiu aos autores identificar a existência de padrões de interação compatíveis com aqueles esperados para a comunicação em sala de aula. Observou-se que a professora ora utilizava atos de fala com o objetivo de desenvolver conteúdos curriculares - atividades de ensino e avaliação - ora com o objetivo de retomar regras implícitas e explícitas estabelecidas previamente e associadas ao contrato de comunicação (“contrato didático”) para as ações dos estudantes durante a aula - atividade de captação. Ao analisarem a dimensão ilocucionária do discurso, ou seja, a consequência da emissão de diferentes categorias de atos de fala, os pesquisadores observaram que as estratégias utilizadas pela docente modificaram a dinâmica da atividade em sala de aula, permitindo o avanço teórico do conteúdo e a manutenção do contrato didático.

Ainda que também seja considerado um ambiente de aprendizagem, o Atendimento Educacional Especializado possui características próprias que o diferenciam da sala de aula regular. Segundo a Resolução 04/2009 do Ministério da Educação - que institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial - o AEE tem como função complementar ou suplementar a formação escolar do estudante com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação. Entre as especificidades deste tipo de atendimento, pode-se destacar o acompanhamento de apenas um estudante ou grupo pequeno de estudantes por sessão de atendimento, através de um plano de ação direcionado às necessidades educacionais específicas de cada educando (Ropoli et al., 2010).

Cabe ressaltar que o AEE é garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, tendo como objetivo a complementação da formação escolar do estudante com deficiência. Por esse motivo, o presente estudo busca investigar os padrões de interação próprios da modalidade pedagógica associada ao AEE, considerando que o funcionamento dessa política pública pode auxiliar a identificação de estratégias efetivas e

não efetivas de inclusão educacional (Alves et al., 2018; Negreiros et al., 2019).

O ambiente onde essa modalidade educacional é realizada chama-se Sala de Recursos Multifuncionais, espaço que deve contar com professores com formação em educação especial e estar equipado com recursos didático-pedagógicos e tecnológicos adaptados às necessidades dos educandos (Braun & Vianna, 2011). Por seu caráter especializado, esse atendimento não deve funcionar como um reforço escolar (Ropoli et al., 2010), mas como um ambiente onde os planos de ação devem ser inseridos em situações e vivências cotidianas dos estudantes com deficiência visual, tanto para que estimulem a exploração e o desenvolvimento de outros sentidos, como para a promoção de uma aprendizagem significativa (Sá et al., 2007).

MÉTODO

PARTICIPANTES

Participaram desta investigação duas professoras videntes e dois estudantes com deficiência visual (uma com cegueira e um com baixa visão) usuários do serviço de Atendimento Educacional Especializado ofertado por uma instituição filantrópica da cidade de João Pessoa - PB. Os estudantes estavam matriculados em escolas regulares, respectivamente, no 6º e no 7º ano do ensino fundamental.

MATERIAIS

Na primeira etapa da coleta de dados, foram utilizados um caderno e uma caneta esferográfica para registro em diário de campo durante o período de observação participante. Na segunda etapa, foram utilizadas uma câmera filmadora e um gravador para registro em áudio e vídeo das interações realizadas no AEE.

PROCEDIMENTOS DE COLETA

A coleta de dados ocorreu entre os anos de 2017 e 2018. As primeiras visitas à instituição foram dirigidas ao recolhimento das assinaturas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por parte das professoras e do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido dos responsáveis pelos estudantes que participaram da pesquisa. Após, foram realizadas 16 visitas de observação participante à sala de recursos multifuncionais e às aulas de inglês da instituição, registradas em diário de campo. Esse procedimento teve como objetivo conhecer o contexto do local e identificar regularidades discursivas e interacionais, bem como estabelecer relações com os profissionais e usuários da instituição. Posteriormente, foram realizadas sessões

regulares de videografia (Jordan & Henderson, 1995) durante as atividades de AEE, que ocorriam no período de contraturno escolar. Foram gravados 10 vídeos de interações entre díades professora-estudante com deficiência visual na sala de recursos. Destes, dois foram selecionados para análise no presente trabalho.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Os vídeos coletados foram assistidos na íntegra pelos pesquisadores. A partir da observação participante e do conteúdo dos vídeos, foi possível identificar padrões de interação típicos daquele contexto sociocultural. Desse modo, selecionou-se para análise neste trabalho trechos prototípicos, ou seja, os exemplos que mais representavam as regularidades encontradas.

Os trechos selecionados foram transcritos conforme formato previamente definido a partir da revisão da literatura pertinente (Marcuschi, 2001; Gago, 2002) e examinados a partir de três procedimentos qualitativos de análise, a saber: 1. A análise interacional, método que consiste na investigação empírica da interação humana com outros indivíduos e com objetos de seu ambiente (Jordan & Henderson, 1995); 2. A análise microgenética, que prioriza o exame detalhado de processos cognitivo-interacionais que ocorrem no curso de alguns minutos ou segundos (Meira, 1994); 3. A análise da conversação, combinada com a TAF, que consiste no estudo dos conhecimentos linguísticos, paralinguísticos e socioculturais partilhados em uma interação (Marcuschi, 2001).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificação de Regularidades. A realização da observação participante permitiu aos pesquisadores a identificação de regularidades interacionais e discursivas presentes no contexto institucional. O espaço da Sala de Recursos Multifuncionais era utilizado por duas professoras e uma secretária, que se revezavam entre atividades de acompanhamento aos estudantes e transcrição das respostas das tarefas de casa do braille para o português (para facilitar a avaliação por parte da escola regular).

Apesar de ser uma instituição especializada no atendimento a pessoas com deficiência visual, identificou-se uso escasso de materiais didáticos adaptados, ou seja, de recursos mediacionais que auxiliassem os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos educandos (dos 10 vídeos coletados, foi observado o uso de apenas um material didático, voltado para o ensino da noção de retas). O padrão mais comum de interação ocorria entre díades professora-

estudante com deficiência visual, e era voltado para a resolução de questões presentes em livros didáticos.

Observou-se que não havia planejamento prévio de atividades por parte das docentes, ou seja, as ações não eram embasadas no plano de ensino individualizado, como preconiza a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. O foco prioritário era dado às tarefas escolares passadas para casa ou ao estudo para avaliações escolares, o que tornava o atendimento com características de “reforço escolar”.

A partir da descrição contextual, realizada com o auxílio do conteúdo visual dos próprios vídeos e do registro realizado em diários de campo, foi possível analisar aspectos específicos das interações entre as díades durante as sessões de AEE. A seguir, serão descritos e analisados dois vídeos, a partir de trechos prototípicos selecionados através do reconhecimento de padrões organizacionais dos atos de fala emitidos nas interações.

Episódio 1 - Transformação de unidades de tempo. O primeiro vídeo totalizou 51 minutos e registrou a interação entre a professora de matemática (representada por P1) e uma estudante com cegueira (representada por E1) na sala de recursos multifuncionais. Dois tópicos são tratados durante o atendimento: inicialmente, transformação de unidades de tempo (hora, minuto e segundo) e operações de soma e subtração entre essas unidades; em um segundo momento, muda-se para a matéria de português, e o assunto estudado passa a ser análise morfológica e identificação de verbos em frases.

A professora utilizou-se de livros didáticos para a leitura das atividades e a estudante fez uso de reglete e punção (instrumentos para a escrita em braille) para escrever os exercícios indicados pela docente. Entretanto, observou-se ausência de recursos didáticos adaptados à deficiência visual, ou seja, materiais especificamente estruturados e direcionados ao conteúdo escolar trabalhado durante a interação.

Sendo assim, a conversação através de atos de fala foi o recurso predominantemente utilizado no processo de inter-regulação da interação. No trecho analisado (episódio 1, transcrito abaixo), professora e estudante constroem noções acerca das unidades de tempo – quantos segundos há em 1 minuto e em 1 hora.

Transcrição do episódio 1: aula de matemática – transformação de unidades de tempo

((a estudante está segurando um palito de dente, colocando-o na boca))

....

1. P1: corresponde a quantos minutos? (1.8)
2. E1: sessenta?
3. P1: não (.) >porque< vai ser <sessenta> (.) vezes <sessenta> (.) e vai dar quantos segundos?
4. E1: sessenta vezes sessenta?
5. P1: sim
6. E1: (inaudível)
7. P1: não
8. E1: não?
9. P1: seis vezes seis?
10. E1: é:: (6.4) trinta e seis
11. P1: aí com os zero então (.) os segundos têm quantos (.) segundos? (2.5) veja bem o segundo olhe
12. (.) que eu disse que os (.) o minuto tem sessenta segundos
13. E1: uhum
14. P1: a hora tem sessenta minutos (1.0) e quantos segundos a gente tem?
15. E1: hum:: três mil (1.7) e seiscentos?
16. P1: por quê? (3.0) por que são três mil e seiscentos segundos?
17. E1: porque: soma =
18. P1: = não ((balança a cabeça negativamente)) eu vou multiplicar quem com quem
19. pra dar três mil e seiscentos?
20. E1: a °hora e o minuto?°
21. P1: a o quê?
22. E1: a hora e o minuto?
23. P1: a hora e o que mais?
24. E1: o minuto?
25. P1: vezes o minuto (1.0) que hora vezes minuto vai dar quanto?
26. E1: os segundos =
27. P1: = jogue esse palito pra você não se engasgar (.) hã?
28. E1: ((coloca o palito em cima da mesa)) os segundos
29. P1: hein?
30. E1: vai dar os segundos
31. P1: então, mas quantos segundos se eu multiplicar hora vezes minuto?
32. E1: três mil e seiscentos?

33. P1: porque eu vou multiplicar sessenta vezes o que?

34. E1: sessenta

...

Legenda: P1 = professora de matemática; E1 = estudante cega; (.) = indica pausas curtas na fala; (1.0) = os números entre parênteses representam pausas longas, medidas em segundos; >palavra< = indica fala comprimida ou acelerada; <palavra> = indica desaceleração da fala; palavra:: = indica alongamento de vogal; ...= =... = indica ausência de pausa entre as falas; °palavra° = indica diminuição do volume vocal; ((comentário)) = comentários adicionais dos transcritores.

A partir da transcrição é possível perceber que a professora assume um papel de direcionamento da interação, sendo responsável por ações como apresentar um conteúdo curricular; fazer perguntas para a discente; e chamar atenção para aspectos relevantes da atividade. A estudante, por sua vez, responde às perguntas da professora; confirma o entendimento de informações; e apresenta dúvidas ou verifica se suas respostas estão corretas por meio de perguntas - observa-se a existência de um padrão, por parte de E1, de responder às indagações da professora com novas perguntas (como na linha 15, em que responde "três mil e seiscentos?"), demonstrando não ter certeza da resposta fornecida.

Há predominância, durante toda a interação, de atos diretivos (representados por perguntas ou por falas no modo imperativo dos verbos) e assertivos (representados por afirmações diretamente relacionadas ao conteúdo ou à interação entre professora e discente). A Tabela 1 especifica as funções exercidas por cada tipo de ato de fala durante a interação.

Conforme defende Charaudeau (2012), é possível observar a influência exercida pelo contrato implícito de ensino-aprendizagem na interação da díade. As ações da professora são predominantemente diretivas, posto que assume os papéis de ensino, avaliação e captação. A estudante, por sua vez, assume ações predominantemente assertivas, por meio das quais afirma seu entendimento do assunto - papel de aprendiz; e, em alguns momentos, realiza ações diretivas, por meio de perguntas, demonstrando seu interesse no processo de ensino.

Verifica-se, portanto, um padrão de alternância de atos assertivos e diretivos, que apresentam diferentes funções de acordo com a necessidade presente na interação. Diferentemente dos padrões encontrados em sala de aula por Santos et al. (2020), os atos classificados como comissivos -

aqueles responsáveis por estabelecer compromissos, como o “silêncio” em sala de aula - tiveram pouca expressão.

É possível, neste caso, que a configuração da interação exerça influência na emissão de atos de fala: enquanto em salas de aula regulares as interações ocorrem entre um professor e em média 30 a 50 estudantes, as interrupções, conversas entre os discentes e as distrações ocorrem de maneira mais frequente, exigindo o retorno ao contrato

didático por meio de atos comissivos. No AEE, por outro lado, a interação é composta apenas por uma díade professora-estudante, diminuindo a frequência de interrupções e conversas que estejam fora do conteúdo previsto no atendimento. Quando estas interrupções ocorriam, entretanto, também eram verificados atos de fala comissivos que objetivavam o retorno às atividades pedagógicas.

Tabela 1. Tipos e Funções dos Atos de Fala Identificados no Episódio 1

Tipo de ato	Falante	Funções	Exemplo
Diretivo	Professora	Verificar o conhecimento do estudante	L16. P1: por quê? (3.0) por que são três mil e seiscentos segundos?
		Chamar atenção para tópicos relevantes para a atividade	L11. P1: [...] veja bem o segundo olhe (.) que eu disse que os (.) o minuto tem sessenta segundos
		Pedir que a estudante realize determinada ação	L27. P1: = jogue esse palito pra você não se engasgar (.)
Assertivo	Professora	Explicar/transmitir um conteúdo	L14. P1: a hora tem sessenta minutos (1.0) e quantos segundos a gente tem?
		Indicar que a resposta da estudante está correta ou incorreta	L18. P1: = não ((balança a cabeça negativamente)) eu vou multiplicar quem com quem pra dar três mil e seiscentos?
Diretivo	Estudante	Tirar dúvidas/ Verificar se uma informação está correta	L32. E1: três mil e seiscentos?
Assertivo	Estudante	Responder uma pergunta	L10. E1: é:: (6.4) trinta e seis
		Confirmar que compreendeu uma informação	L13. E1: uhum

Nota. L (número) = número da linha do trecho na transcrição; P1: professora de matemática; E1: estudante cega

Ressalta-se, entretanto, que a existência de papéis e contratos implícitos não impede a dinâmica da interação, que permanece dialógica e influenciada pelo contexto e pelos sujeitos que se comunicam (Marcondes, 2005). Através do uso de atos de fala, professora e estudante tornam públicas suas compreensões sobre as unidades de tempo, construindo sentidos e significados para os diversos objetos de discurso trabalhados (Koch, 2016). Conjuntamente, a díade constrói as noções de que 1 hora corresponde a 60 minutos e a 3600 segundos, e isso é possível graças às negociações evidenciadas pelas mudanças de estratégia da professora: a docente utilizou-se dos atos diretivos para realizar perguntas à discente e, a depender da resposta, fez uso de diferentes estratégias pedagógicas para promover a construção conjunta de entendimento aos conteúdos. Nas linhas 4 a 9 da transcrição, é possível observar que a pergunta inicial da professora – “sessenta vezes sessenta e

vai dar quantos segundos?” – é modificada para “seis vezes seis?” quando E1 responde incorretamente, com o intuito de ajudá-la a chegar na resposta correta por meio de uma estratégia de simplificação do cálculo matemático.

Pode-se afirmar, dessa forma, que a dimensão ilocucionária dos atos emerge cooperativamente, é construída e negociada ao longo da conversação (Koch, 2016). Por sua vez, a dimensão perlocucionária - os efeitos e consequências da enunciação dos atos de fala (Marcondes, 2006) - emerge associada ao processo de inter-regulação, por meio do qual as ações da docente impactam as ações da estudante e vice-versa (Bezerra & Meira, 2006). Ainda que a docente assuma um papel preponderante na condução da interação, indicando quais conteúdos seriam trabalhados e de que forma, E1 não se coloca em um lugar de passividade, já

que suas contribuições interferem nas estratégias utilizadas pela professora.

A construção conjunta e compartilhada de sentidos por meio da inter-regulação é o que promove a emergência de ZDP (Meira & Lerman, 2010; Vigotski, 2007; Werner, 2015). Como defendem Bezerra e Meira (2006), os processos de regulação interpsicológica (inter-regulação), que se manifestam nos atos de fala, colaboram para os processos de regulação intrapsicológica (autorregulação) que, por sua vez, retornam à interação e fazem avançar a negociação de significados e sentidos para os conteúdos compartilhados na interação.

Assim, ainda que não tenham sido utilizados materiais adaptados para a deficiência visual, as diferentes estratégias verbais utilizadas pela docente levaram E1 a ser capaz de dominar o conteúdo, através da autorregulação - tal processo é verificado nas linhas 10, 15 e 34, nas quais a estudante consegue responder às perguntas da professora de forma coerente.

Episódio 2 - Conjugações verbais. O segundo vídeo totaliza 57 minutos e 30 segundos e registra a interação entre outra diáde, composta por uma professora de inglês e português (representada por P2) e um estudante com baixa visão (representado por E2). Os conteúdos tratados no atendimento foram: conjugação verbal; diferença entre sujeito e predicado; e identificação de verbos em frases. A interação é focada na resolução de um exercício proposto pela escola regular do estudante; assim, a docente utiliza uma folha, na qual está escrito o exercício, e um livro didático de português. O discente, por sua vez, utiliza reglete e punção para escrever as respostas da atividade em uma folha. Novamente, não há utilização de materiais didáticos adaptados à baixa visão. A transcrição do episódio pode ser verificada a seguir.

Transcrição do episódio 2: aula de português – conjugações verbais

1. P2: dê um exemplo aí de verbo que termina com A-R (4.9) tem vários assim ((faz gesto abrindo e fechando os dedos com a mão em posição vertical))
2. E2: vamos andar
3. P2: andar (.) vamos não é verbo (.) é andar (.) andar (.) outro
4. E2: é:: (9.6) usar?
5. P2: andar (.) usar (.) falar (.) amar (1.2) estudar
6. E2: uhum
7. P2: né? então termina tudo na primeira conjugação porque termina em A-R (.) e agora a segunda
8. conjugação termina com que letras?

9. E2: I-R?
10. P2: E-R =
11. E2: = E-R
12. P2: E-R (.) então dê exemplo aí de verbos que terminam com E-R
13. E2: (3.4) escrever
14. P2: escrever (.) muito bem
15. E2: é:: (6.7) ver
16. P2: ve:r (6.0)
17. E2: é: (3.5) valer?
18. P2: exatamente (.) ó aí como tem muito (.) escrever (.) ver (.) valer (.) morrer (.) sofrer (.) doer (.) e
19. etc (.) e os verbos que terminam na terceira conjugação (.) eles terminam com I-R ou O-R (.) quais
20. são eles? (.) dê aí dois exemplos (.) que terminam com I-R (3.8) ou O-R (9.0)
21. E2: ouvir
22. P2: ouvi:r (.) muito bem
23. E2: é:: (18.6) >eita< (inaudível)
24. P2: sorrir
25. E2: sorrir?
26. P2: é (1.3) partir (.) ir (.) então quando eu digo assim (.) <Mari:a compro:u um vestido> (.) qual (.)
27. onde é que tá o verbo aí? (4.0) qual foi a ação que Maria fez?
28. E2: comprou um vestido
29. P2: [comprou (.) comprou né?
30. E2: é
31. P2: então o verbo é comprar
32. E2: é
33. P2: então esse verbo é de que conjugação?
34. (3.8)
35. E2: A-R?
36. P2: A-R é que conjugação?
37. E2: >eita<
38. P2: primeira segunda ou terceira?
39. E2: primeira
40. ...

Legenda: P2 = professora de português; E2 = estudante com baixa visão; (.) = indica pausas curtas na fala; (1.0) = os

números entre parênteses representam pausas longas, medidas em segundos; >palavra< = indica fala comprimida ou acelerada); <palavra> = indica desaceleração da fala; palavra:: = indica alongamento de vogal; ...= =... = indica ausência de pausa entre as falas; [palavra = indica sobreposição de voz, marcando a posição exata da sobreposição; ((comentário)) = comentários adicionais dos transcritores.

Assim como no episódio analisado anteriormente, os atos assertivos e diretivos ganharam maior relevância na

interação, sendo possível observar um padrão de alternância entre esses dois tipos de atos, além da pouca expressão de atos comissivos (a Tabela 2 especifica os tipos de atos e suas respectivas funções no episódio 2). A professora assume papel de direcionamento da interação, fazendo perguntas para avaliar o conhecimento do estudante (atos diretivos) e afirmações para tratar do conteúdo trabalhado na interação em questão (atos assertivos). Mais uma vez, o contrato implícito relacionado aos papéis da docente e do discente influenciou a dinâmica da interação (Charaudeau, 2012).

Tabela 2. Tipos e Funções dos Atos de Fala Identificados no Episódio

Tipo de ato	Falante	Funções	Exemplo
Diretivo	Professora	Verificar o conhecimento do estudante	L8. P2: [...] e agora a segunda conjugação termina com que letras?
Assertivo	Professora	Explicar/transmitir um conteúdo	L20. P2: [...] e os verbos que terminam na terceira conjugação (.) eles terminam com I-R ou O-R (.)
		Indicar que a resposta do estudante está correta ou incorreta	L4. P2: andar (.) vamos não é verbo (.) é andar (.) andar
Expressivo	Professora	Elogiar o estudante por ter respondido corretamente	L15. P2: escrever (.) muito bem
Diretivo	Estudante	Tirar dúvidas/ Verificar se uma informação está correta	L5. E2: é:: (9.6) usar?
Assertivo	Estudante	Responder uma pergunta	L3. E2: vamos andar
Expressivo	Estudante	Confirmar que compreendeu uma informação	L7. E2: uhum
		Expressar um	L36. E2: A-R?
		estado psicológico - de surpresa - para indicar	L37. P2: A-R é que conjugação?
		que não sabe uma resposta	L38. E2: >eita< L39. P2: primeira segunda ou terceira? L40. E2: primeira

Nota. L (número) = número da linha do trecho na transcrição; P2: professora de português; E2: estudante com baixa visão

Os atos diretivos foram utilizados de forma diferenciada por P2 se comparados ao padrão identificado no episódio 1, uma vez que esta formulou proposições no modo imperativo dos verbos. Assim, logo após corrigir a resposta do estudante, a professora pediu “então dê exemplo aí de verbos que terminam com E-R”, em vez de fazê-lo através de perguntas. Outra mudança em relação à interação apresentada no episódio 1 foi a relevância dos atos expressivos, que apareceram através dos elogios da professora ao estudante (como na linha 15, em que ela fala “muito bem”) ou quando este não sabia uma resposta e expressava-se por meio de interjeições (como na linha 24, em

que fala “eita” ao não conseguir responder verbos pertencentes à segunda conjugação). O discente utilizou com frequência os atos assertivos para responder às indagações da docente, porém, assim como E1 no episódio anterior, utilizou-se de atos diretivos para fazer perguntas quando não tinha certeza da resposta, esperando uma confirmação da professora.

As negociações de sentido (Koch, 2016; Werner, 2015), que representam a dimensão ilocucionária dos atos, podem ser exemplificadas nas linhas 8 a 12, nas quais P2 pergunta com que letras terminam os verbos de segunda conjugação e E2 responde “I-R”. A professora então corrige a resposta,

afirmando que os verbos terminam em “E-R”. Tal processo de inter-regulação evidencia a emergência e manutenção de ZDP que também podem ser identificadas através dos processos de construção conjunta de conhecimentos (processo de inter-regulação) e da posterior apropriação do conteúdo pelo estudante (processo de autorregulação), manifestas pelas respostas coerentes dadas por E2 às perguntas da professora (linhas 5, 14 e 16).

A dimensão perlocucionária (Searle, 2000) aparece de forma semelhante ao primeiro episódio analisado, uma vez que a professora utiliza diferentes estratégias pedagógicas a depender da resposta dada por E2. O uso de expressivos pelo estudante, por exemplo, é um indicativo para a professora de que ele não consegue responder à pergunta feita. O efeito perlocucionário é, nas linhas 36 a 40 por exemplo, a mudança de pergunta por P2 (“A-R é que conjugação?”), para auxiliar o estudante em sua resposta.

Ações de linguagem: limites e potencialidades. Os dois episódios analisados exemplificam o impacto que as ações linguísticas (atos de fala) exercem sobre os processos cognitivos dos estudantes acompanhados no Atendimento Educacional Especializado. No episódio 1, observa-se que, através das ações linguísticas, a estudante cega desenvolve noções acerca das operações matemáticas realizadas durante a transformação de unidades de tempo - como por exemplo, a noção de que *“a quantidade de horas vezes a quantidade de minutos resulta na quantidade de segundos”*, de modo que 1 hora corresponde a 3600 segundos. Tal conclusão é alcançada ao verificar-se as sucessivas respostas coerentes dadas por E1 às perguntas realizadas pela professora durante a interação.

Os atos de fala também adquirem função de suporte/assistência aos processos de ensino-aprendizagem, na medida em que são utilizados nos processos de inter-regulação. No episódio 2, a docente auxilia o estudante com baixa visão a construir a noção de conjugação verbal - nas linhas 8 a 12, por exemplo, E2 afirma que os verbos de segunda conjugação terminam com as letras I e R o que, através da mediação da professora, é reconstruído, e a díade estabelece que os verbos terminam com as letras E e R.

A inter-regulação de conhecimentos por meio dos atos de fala em ambas as interações só foi possível através de um processo de avaliação do conhecimento prévio dos estudantes - feito pelas professoras por intermédio de perguntas e análise das respostas dadas em seguida. Os resultados encontrados na presente pesquisa demonstram, assim, as potencialidades da linguagem quando esta é utilizada com vistas a fornecer uma inter-regulação adaptada aos conhecimentos previamente ou parcialmente adquiridos pelos estudantes - características da intervenção voltada às

Zonas de Desenvolvimento Proximal (Meira & Lerman, 2001, 2010; Vigotski, 2007). As docentes, ao adaptarem suas estratégias pedagógicas às respostas dadas pelos estudantes, permitem uma participação ativa por meio do acesso aos conhecimentos já adquiridos pelos educandos (Silva & Lira, 2017) em direção à apropriação e domínio dos conhecimentos científicos.

Os padrões de atos de fala encontrados na presente pesquisa - a saber, a alternância de atos assertivos e diretivos durante a maior parte das interações - puderam ser associados aos papéis exercidos pelas professoras e pelos estudantes em interação. O uso de diretivos para responder perguntas, por exemplo, demonstrou certa insegurança na resposta dos estudantes, tendo como efeito perlocucionário a confirmação das docentes de que a resposta estava certa ou errada. Além disso, quando os estudantes não apresentavam a resposta esperada pelas professoras, ocorriam mudanças de estratégias nas interações, a fim de regular o conhecimento previamente adquirido pelos discentes.

O efeito perlocucionário de mudança de estratégia possibilitou a apropriação do conhecimento por parte dos estudantes. Tal observação permite concluir, desse modo, que é possível que estratégias de ensino-aprendizagem sejam criadas por meio da observação de padrões de atos de fala, quando associados à análise da emergência e manutenção de ZDP.

Existem, entretanto, limites e potencialidades nas práticas pedagógicas voltadas para pessoas com deficiência visual. Como destacado anteriormente, ambas as interações se desenvolveram sem o uso de materiais didáticos adaptados, sendo a linguagem o principal mediador utilizado. Através da análise das ações de linguagem emitidas por docentes e estudantes, bem como dos processos de inter-regulação, observou-se que foram criadas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes em questão (Prestes, 2010). Tais dinâmicas de ensino-aprendizagem, entretanto, necessitam de outros elementos essenciais ao ambiente de AEE, tais como planejamento prévio das atividades, plano de ensino individualizado e uso de materiais adaptados (Ropoli et al., 2010; Sá et al., 2007). A ausência desses elementos pode ter como consequência a realização de intervenções que necessitam da visão, sendo, portanto, inacessíveis aos estudantes com deficiência visual, o que impactaria negativamente a inclusão educacional (Alves et al., 2018; Negreiros et al., 2019).

Autores como Nunes e Lomônaco (2010), Sanches e Teodoro (2006) ressaltam a importância do uso de materiais adaptados, associados às ações de linguagem, que estimulem outros sentidos (como tato, audição e olfato) - tais instrumentos auxiliam a apropriação e o entendimento de

informações visuais que não estão diretamente acessíveis aos sujeitos com cegueira e/ou baixa visão, o que, para Vigotski (1997) é essencial para o processo de compensação social da deficiência. A promoção da compensação, por sua vez, diminui as consequências secundárias da deficiência, ou seja, os impedimentos psicossociais resultantes da interação com o meio sociocultural

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Teoria dos Atos de Fala é constantemente utilizada tendo como foco o falante (ou locutor), sem levar em conta as contribuições dadas pelo interlocutor (Miranda, 2001). O objetivo da presente pesquisa foi utilizar a TAF em uma perspectiva diferenciada, que coloca o foco na interação, dando mesmo nível de importância ao locutor e ao interlocutor. Para isso, utilizou-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal na perspectiva interacional e semiótica defendida por Meira e Lerman (2001, 2010), através do qual foi possível identificar, nos processos de inter-regulação, as contribuições dadas pelas professoras e pelos estudantes para o desenvolvimento da interação, bem como dos processos de construção conjunta de significados que resultam na apropriação do conteúdo através da autorregulação. Os aspectos linguísticos foram analisados a partir da perspectiva da TAF, utilizando-se as metodologias dialógicas da Análise Interacional, Análise Microgenética e Análise da Conversação.

Os resultados indicam que, no ambiente de Atendimento Educacional Especializado predomina a alternância de atos de fala assertivos e diretivos, com pouca expressão de atos comissivos, expressivos e declarativos. As funções de tais atos se relacionam diretamente com os contratos implícitos associados aos papéis de professor e estudantes, de modo que as docentes assumiram um papel de condução da interação e do processo de ensino-aprendizagem, enquanto os estudantes assumiram papéis voltados ao aprendizado, como a afirmação do entendimento do assunto e a realização de perguntas.

Coerente com o conceito de ZDP, o uso de estratégias linguísticas diferenciadas de acordo com o conhecimento dos estudantes demonstrou que as docentes promoveram a participação ativa de conhecimentos prévios dos estudantes, levando em conta o nível de desenvolvimento dos mesmos, o que resultou no surgimento de possibilidades de aprendizagem de conteúdos formais por parte destes.

Além disso, é possível constatar a relevância do uso da TAF, bem como da Teoria Sociocultural de Vigotski, para a análise de interações professor-estudante em ambientes de AEE. O avanço das discussões aqui desenvolvidas pode

auxiliar no desenvolvimento de práticas pedagógicas efetivamente inclusivas, mais adequadas ao processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento de pessoas com deficiência visual, que priorizem os processos de inter-regulação e o uso de diferentes recursos (verbais, não verbais e materiais) nos atendimentos especializados realizados nas escolas.

CONTRIBUIÇÃO DE CADA AUTOR

Certificamos que todos os autores participaram suficientemente do trabalho para tornar pública sua responsabilidade pelo conteúdo. A contribuição de cada autor pode ser atribuída como se segue:

G.S.J. realizou a investigação, análise formal de dados, tabulação dos dados, redação inicial (rascunho) e redação final (edição) do artigo; H.J.S.B. foi responsável pela supervisão, conceitualização, metodologia e administração do projeto, além da redação final (revisão) do artigo.

DECLARAÇÃO DE CONFLITOS DE INTERESSES

Os autores declaram que não há conflitos de interesse no manuscrito submetido.

DECLARAÇÃO DE FINANCIAMENTO

A pesquisa relatada no manuscrito foi financiada parcialmente pela bolsa de Iniciação Científica da primeira autora (Pró-Reitoria de Pesquisa da Universidade Federal da Paraíba).

REFERÊNCIAS

- Alves, P., Oliveira, T., Jesus, G., Queiroga, E., & Bezerra, H. (2018). Modelo Social da Deficiência e Educação Inclusiva de Crianças Cegas. In *Anais do III Congresso Internacional de Educação Inclusiva e III Jornada Chilena Brasileira de Educação Inclusiva e Direitos Humanos*. Realize. <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/44793>
- Bezerra, H., & Meira, L. (2006). Zona de Desenvolvimento Proximal: interface com os processos de intersubjetivação. In L. L. Meira, & A. G. Spinillo (orgs.), *Psicologia Cognitiva: cultura, desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 190-221). Editora Universitária da UFPE.
- Braga, E. M., & Dias, M. S. (2019). O desenvolvimento dos conceitos científicos e a valorização dos conceitos espontâneos no processo de aprendizagem do ensino superior. In M. S. Dias (org.), *Introdução às leituras de Lev Vygotski: debates e atualidades na pesquisa* (pp. 173-202). Editora Fi.
- Braun, P., & Vianna, M. M. (2011). Atendimento Educacional Especializado, Sala de Recursos Multifuncional e Plano de Ensino Individualizado: desdobramentos de um fazer pedagógico. In M. D. Pletsch, & A. Damasceno (orgs.), *Educação Especial e Inclusão Escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico* (pp. 23-34). EDUR.

- 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>
- Charaudeau, P. (2012). O contrato de comunicação na sala de aula. *Inter Ação*, 37(1), 1-14. <https://doi.org/10.5216/ia.v37i1.18861>
- Creaghe, N., & Kidd, E. (2022). Symbolic play as a zone of proximal development: An analysis of informational exchange. *Social Development*, 31(4), 1138-1156. <https://doi.org/10.1111/sode.12592>
- Dainez, D., & Smolka, A. (2014). O conceito de compensação no diálogo de Vigotski com Adler: desenvolvimento humano, educação e deficiência. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 1093-1108. <https://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014071545>
- Fircks, E. F. (2023). Reasoning with Vygotsky: Semiosis Between Everyday and Scientific Concepts. *Human Arenas*, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s42087-023-00370-6>
- Frade, C., & Meira, L. (2012). Interdisciplinaridade na escola: subsídios para uma Zona de Desenvolvimento Proximal como espaço simbólico. *Educação em Revista*, 28(01), 371-394. <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000100016>
- Gago, P. C. (2002). Questões de transcrição em análise da conversa. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, 6(2), 89-113. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25285>
- Jordan, B., & Henderson, A. (1995). Interaction Analysis: Foundations and Practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 4(1), 39-103. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0401_2
- Koch, I. G. (2016). Linguagem e cognição: a construção e reconstrução de objetos-de-discurso. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, 6(1), 29-42. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25294>
- Kostogriz, A., & Veresov, N. (2021). The zone of proximal development and diversity. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1542>
- Marcondes, D. (2005). *A pragmática na filosofia contemporânea*. Jorge Zahar.
- Marcondes, D. (2006). A teoria dos atos de fala como concepção pragmática de linguagem. *Filosofia Unisinos*, 7(3), 217-230. <http://revistas.unisinos.br/index.php/filosofia/article/view/6101>
- Marcuschi, L. A. (2001). *Análise da Conversação*. Ática.
- Meira, L. (1994). Análise Microgenética e Videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia. *Temas em Psicologia*, 2(3), 59-71. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt
- Meira, L., & Lerman, S. (2001). The Zone of Proximal Development as a symbolic space. *Social Science Research Papers*, 1(13), 1-40.
- Meira, L. & Lerman. (2010) Zones of Proximal Development as fields for communication and dialogue. In: Lightfoot, C. & Lyra, M.C.D.P. (Org.). *Challenges and Strategies to Study Human Development in Cultural Contexts* (p. 199-219) Information Age Pub Inc.
- Miranda, N. S. (2001). O caráter partilhado da construção do significado. *Veredas: revista de estudos linguísticos*, 5(1), 57-81. <https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25415>
- Negreiros, T. S., Jesus, G. S., & Bezerra, H. J. (2019). Atendimento Educacional Especializado e Deficiência Visual: processos de inter-regulação associados à mediação semiótica. *Research, Society and Development*, 8(12). <https://doi.org/10.33448/rsd-v8i12.1800>
- Nuernberg, A. H. (2008). Contribuições de Vigotski para a educação de pessoas com deficiência visual. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 307-316. <https://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. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572010000100006>
- Oliveira, B. H. M., Bezerra, H. J. S., & Correia, M. D. F. B (2022). Contrato Didático e emergência de Zonas de Desenvolvimento Proximal. In Bezerra, H. J. S. Correia, M. D. F. B (Orgs.). *A Psicologia Cognitiva vai à escola*. Editora Fi. <https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/1979/1/A%20Psicologia%20Cognitiva%20vai%20%C3%A0%20Escola.pdf#page=64>
- Prestes, Z. (2010). *Quando não é quase a mesma coisa: traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil: repercussões no campo educacional*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.
- Ribeiro, L. A. (2004). Considerações sobre a teoria dos atos de fala: análise de uma reportagem. *Cadernos CESCUP de Pesquisa*, 1(13), 65-78. <http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscescup/article/view/14725>
- Ropoli, E., Mantoan, M. T., Santos, M. T., & Machado, R. (2010). *A escola comum inclusiva*. MEC/SEESP. https://ava.fainsep.edu.br/pluginfile.php/12237/mod_folder/content/0/EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20-%20A%20ESCOLA%20COMUM%20INCLUSIVA%20-%20ROPOLI%2C%20EDILENE%20A.%20-%20COLE%C3%87%C3%83O%20A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20ESPECIAL%20NA%20PERSPECTIVA%20DA%20INCLUS%C3%83O%20ESCOLAR.pdf
- Sá, E., Campos, I., & Silva, M. (2007). *Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Visual*. Gráfica e Editora Cromos. https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/aee_dv.pdf/view

- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8(8), 63-83. http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-72502006000200005
- Santos, F. O., Correia, M. F., & Bezerra, H. J. (2020). Fala-Ação na Sala de Aula: Regulação Semiótica de Processos Cognitivos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 36(3633). <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3633>
- Schneuwly, B., & Leopoldoff Martin, I. (2022). Vygotskij, o Trabalho do Professor e a Zona de Desenvolvimento Próximo. *Educação & Realidade*, 47, e116630. <https://doi.org/10.1590/2175-6236116630vs01>
- Searle, J. (2000). *Mente, linguagem e sociedade: filosofia no mundo real*. (F. Rangel, trad.). Rocco.
- Silva, J. R., & Lyra, M. C. (2017). Rememoração: contribuições para a compreensão do processo de aprendizagem de conceitos científicos. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(1), 33-40. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111065>
- Valsiner, J., & Van der Veer, R. (2013). The encoding of distance: The concept of the zone of proximal development and its interpretations. In *The development and meaning of psychological distance* (pp. 35-62). Psychology Press.
- Vigotski, L. S. (1997). *Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología*. (J. Zanión, & M. Cortés, Trans.). Visor.
- Vigotski, L. S. (2007). *A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (L. S. Neto, & S. C. Afeche, Trans.; 7ª ed.). Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1978).
- Vigotski, L. S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem*. (P. Bezerra, Trad.; 2ª ed.). WMF Martins Fontes. (Trabalho original publicado em 1934).
- Werner, J. (2015). A relação linguagem, pensamento e ação na microgênese das funções psíquicas superiores. *Fractal: Revista de Psicologia*, 27(1), 33-38. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0292/1349>
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y La Formacion Social de la Mente* [Vygotsky e a Formação Social da Mente]. (J. Zanión, & M. Cortés, Trans.) Ediciones Paidós.

Recebido em: 11/02/2021

Primeira decisão editorial em: 21/02/2024

Aceito em: 08/08/2024