

DO EN DEHOR AO EN DEDAN: DANÇANDO NA CONSTRUÇÃO DA INCLUSÃO SOCIAL

Sara Maria Lima Xavier ¹
Maria Isabel da Silva Oliveira ²
Agnaldo de Oliveira Queiroz Filho ³
Francisco Maycon Passos Costa ⁴

RESUMO

Buscar na arte uma forma de explorar a subjetividade humana é uma diretriz para o processo efetivo da inclusão escolar. Neste trabalho, optou-se por pesquisar como a dança, significante artístico, proporciona, permeando a linguagem corporal, o processo supracitado com a criança com Síndrome de Down. Deportou-se, então, por um estudo de caso exploratório sobre a vivência do percurso das aulas de dança de uma criança com a síndrome pelo olhar de seu professor. Com isso, resultou-se a percepção de benefícios que a dança proporciona e a relevância da busca, pela equipe pedagógica, de fontes diversas do campo do saber humano na construção da educação.

Palavras-chave: Dança; Subjetividade; Inclusão; Educação.

1 INTRODUÇÃO

Possibilitar o afloramento da subjetividade humana é algo substancial para o processo de convivência pacífica de uma sociedade. Como fator indispensável e primordial, a escola ocupa o espaço de pluralização da diversidade, evidenciando a prática de processos que sejam favoráveis à inclusão de qualquer sujeito.

No trabalho que se segue, tomou-se como objeto de estudo, portanto, a busca por uma forma de possibilidade de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down por base em suas potencialidades artísticas, optando pela dança como significante artístico corporal. Essas crianças, embora tenham traços que lhes sejam comuns, apresentam diferentes biotipos e pequenas diferenciações no seu processo de desenvolvimento, ressaltando a subjetividade de cada indivíduo. Entretanto, tais características individuais não as impossibilitam de aprender e se desenvolver, e diante situações educativas diferenciadas, terão plenas condições de desenvolvimento e humanização (NASCIMENTO, 2011).

¹ Graduanda do Curso de Psicologia da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte – FCRN; saramlx@hotmail.com;

² Graduanda do Curso de Psicologia da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte – FCRN; mrasblso@gmail.com;

³ Graduando do Curso de Psicologia da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte – FCRN; agnaldooliveira40@hotmail.com;

⁴ Psicólogo, mestre em Educação e docente da Faculdade Católica do Rio Grande do Norte – FCRN; maycon@yahoo.com.br

Fundamenta-se, então, como papel escolar a promoção do desenvolvimento de diferentes formas de pensamento, e o que favorece isso é de natureza abstrata, ou seja, de ordem imaginária. Isso possibilita, por sua vez, a ampliação da experiência do sujeito, fazendo com que ele perceba fatos e fenômenos que estão além de sua observação direta (SOUZA, 2016).

Nesse contexto, a forma mais concreta de permitir a imaginação de cada indivíduo é através da arte. Sendo assim, a dança surge como forma de expressão pura e corporal dessa imaginação. Todavia, reporta-se a esse estudo o seguinte questionamento: de que forma a dança possibilita o processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down através da sua potencialidade?

Objetiva-se, portanto, compreender a contribuição da dança como significante artístico que permite a linguagem corporal como meio de conhecimento e socialização dentro do processo de inclusão escolar.

2 METODOLOGIA

Para Manoel de Barros (2006), a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós. Nesse sentido, a seleção do conteúdo a ser investigado foi feita com base no desejo dos autores em aprofundar os conhecimentos acerca da construção da inclusão no âmbito escolar, considerando, especificamente, as potencialidades da criança com Síndrome de Down, que é de um encanto imensurável.

Com a intenção de atingir o objetivo proposto deste trabalho, optou-se, portanto, por um estudo de caso que, segundo Yin (2010), é quando se deseja entender um fenômeno da vida real em profundidade. Com isso, a condução da pesquisa deu-se de forma exploratória com caráter qualitativo, através de uma entrevista semiestruturada, no qual houve um roteiro previamente estabelecido, mas com espaço para a elucidação de elementos que surjam de forma imprevista ou informações espontâneas dadas pelo entrevistado (APPOLINÁRIO, 2012). A viabilidade da entrevista deu-se através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinado pelo participante voluntário e pelos autores.

Escolheu-se construir o estudo de caso através da vivência de um professor de dança de uma escola particular da cidade de Mossoró-RN que trabalhou com uma criança com Síndrome de Down. Seus anonimatos serão preservados através de pseudônimos posteriormente revelados e explicados nos resultados e discussões desse trabalho, devido a um melhor entendimento da contextualização que será proposta.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

3.1 SÍNDROME DE DOWN E POTENCIALIDADE

A Síndrome de Down começou a ser estudada pelo médico britânico John L. H. Langdon-Down, razão pelo qual recebeu esse nome. Seu sintoma é causado pela presença de um cromossomo a mais no par de alelos 21 do organismo, resultando, ao final, na contabilidade de 47 cromossomos ao invés de 46, como a maior parte da população. Segundo Casarin e Castanho (2016), uma das características presentes mais notáveis no sujeito com a Síndrome é o desenvolvimento intelectual lento, mas não significa dizer que o seu potencial para desenvolver seja anulado.

Nesse sentido, pode-se pontuar a teoria do movimento desenvolvida por Aristóteles, que tem como foco os conceitos de ato e potência. O ato é a própria existência e potência pode ser adquirida pela prática ou pelo aprendizado, ou seja, o desenvolvimento do indivíduo com Síndrome de Down pode ser potencializado através de estímulos proporcionados por um mediador, por exemplo (SANTOS, 2013).

Para Vygotsky (2011), na presença de alguma deficiência, o indivíduo recorre a percursos indiretos para o desenvolvimento. Esses percursos, todavia, são utilizados não somente por pessoas com deficiência, e se encaixam dentro do conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), caracterizada pela passagem da zona real, demarcada pela solução independente de problemas, para a zona potencial, que é o que a criança tem potencialidade para aprender, através da mediação de um adulto.

Ainda, diante da perspectiva histórico-cultural defendida por Vygotsky (2003), pontua-se que as interações sociais impulsionam o desenvolvimento, proporcionando que o ser biológico se transforme em ser social e humano. Afirma-se, também, que a educação surge para o auxílio do desenvolvimento, no qual conduzirá técnicas artificiais, culturais, sistema especial de signos ou símbolos adaptados às características subjetivas da criança. Sendo assim, a escola, espaço que propicia a interação social dos indivíduos, tem o papel fundamental no processo de mediação do desenvolvimento da criança no processo de inclusão escolar, efetuando, assim, o conhecimento mútuo da subjetividade de cada sujeito.

3.2 INCLUSÃO ESCOLAR

A partir de 1970, a viabilidade da inclusão escolar começou a ganhar o seu espaço dentro das discussões governamentais, tornando possível, assim, a criação de centros educacionais públicos e privados especializados no assunto, para que dessa forma não

houvesse segregação educacional (ROGALSKI, 2010). Nesse contexto, a escola organiza-se como um ambiente primordial para a inclusão, no qual grupos distintos podem se relacionar de maneira satisfatória.

Visando um desenvolvimento cognitivo, emocional e social de crianças com Síndrome de Down, reporta-se à inclusão dessas no ambiente escolar desde a formação infantil (ANHÃO; PFEIFER; SANTOS, 2010). Todavia, a falta de conhecimento por muitos sobre a síndrome na visão das potencialidades de cada um desses sujeitos causa a separação desses com o meio. Entretanto, educadores que se mostram disponíveis para percorrer caminhos que almejam a inclusão, são o ponto inicial para o processo de inserção dessas crianças no ambiente escolar e, conseqüentemente, no social (SAAD, 2003).

A socialização é uma das mais importantes tarefas no desenvolvimento da criança, pois é através dela que se aprende os valores e normas que regem o viver em sociedade. Para Vygotsky, o ser humano, ao se relacionar com outras pessoas, acaba se relacionando consigo mesmo. Sendo assim, a criança dentro do contexto da inclusão escolar, irá relacionar-se consigo mesma de acordo com o ambiente em que está inserida, ou seja, se for produtivo e acolhedor, irá sentir-se acolhida e produtiva, mas se for o contrário, não sendo um ambiente saudável, irá sentir-se infeliz e inútil (ROLIM; GUERRA; TASSIGNY, 2008).

Segundo Luiz e Nascimento (2012), conhecer o ambiente escolar e os profissionais que irão trabalhar com seus filhos pode tanto aliviar as inseguranças e medos das mães, como também aumentar as formas de inclusão, através da troca de informações mãe-professor(a) em relação às dificuldades e potencialidades da criança. Expor os resultados positivos e negativos da criança, assim como características comportamentais e propensões podem auxiliar na adaptação escolar. O empenho tanto da rede de profissionais da escola, como da família, resulta em benefícios para todos.

Entender as limitações de cada sujeito como potencialidade não é uma tarefa fácil. Para isso, alguns princípios foram determinados por Vygotsky para uma inclusão pura e efetiva: promover a autonomia do sujeito durante o seu desenvolvimento; tratar a diferença biológica como um desafio a ser enfrentado e não um como uma barreira; explorar as características positivas do indivíduo e proporcionar o desenvolvimento de uma atitude reflexiva sobre o seu futuro (TUNES, 2003). Assim, a inclusão torna-se uma política satisfatória dentro do ambiente escolar, promovendo o desenvolvimento da sociabilidade perante os desafios e cumprindo com as diretrizes dos Direitos Humanos e os direitos básicos da Constituição Brasileira de 1988.

3.3 DANÇA

A educação, como fonte primordial para o desenvolvimento do ser humano, deve ser libertadora. Nesse viés, deve-se buscar, nas mais diversas possibilidades, aquela que permite essa liberdade: a arte. Essa, por sua vez, retrata a beleza, que revela o ser das coisas. Esse ser transparece o que há de mais íntimo, a subjetividade, entregando à arte o papel de expressão pura. Sendo assim, de acordo com Vygotsky, em seus estudos sobre a psicologia da arte, o sentimento é objetivado, materializado e projetado no objeto artístico externo, que se converte em ferramenta da sociedade artística (CASARIN; CASTANHO, 2016). Com isso, a dança surge como possibilidade de inclusão no processo educativo como uma proposta de desenvolvimento da expressão, comunicação e criatividade, em razão de uma intensa possibilidade de linguagem corporal (SANTOS, R.C.; FIGUEIREDO, V.M.C., 2003).

Um dos principais fundamentos da obra de Vygotsky e Luria (1996) é de que o desenvolvimento humano se dá através da atividade vital e consciente, permitindo a construção do pensamento e da linguagem humana, através de instrumentos e objetos criados pelos próprios homens. Ainda para Vygotsky (1995), os processos psíquicos humanos não se desenvolvem naturalmente, mas socialmente através das relações interpessoais mediadas pela linguagem. Sendo assim, a dança, como mediadora da arte do movimento, mostra-se através da linguagem do corpo, reforçando a sua possibilidade evidente de interação social.

Segundo Gamboa (1995), há uma inter-relação dinâmica e complexa entre prática e teoria, pois ambas são expressões da ação humana. Portanto, a dança, como significante da arte, é um agente transformador de práticas corporais que influenciam, diretamente, no cotidiano, o que a reforça como conhecimento. Para Laban (1990), a dança no processo educativo tem a finalidade de colaborar para que o ser humano ache uma relação corporal com a totalidade da existência. Por isso, a escola deve permitir a dança como prática criativa do conhecimento, possibilitando as mais diversas formas de estar no mundo.

A arte é o que mais se aproxima do sentimento de completude, de unidade, pois ela conforta. Logo, de acordo com Arruda (1988), a arte do movimento permite uma completa interação do indivíduo e, também, proporciona um melhor relacionamento entre os homens. Destarte, a escola deve promover, como possibilidade viável para o processo de inclusão escolar da criança com Síndrome de Down, uma estruturação de medidas culturais, em virtude da exploração da potencialidade corporal dessa criança e interação dela com o meio.

Para Santos et al (2017), a dança é uma importante escolha como ferramenta de atividade que pode contribuir para o desenvolvimento psíquico da criança com Síndrome de

Down, pois deve ser entendida como uma linguagem repleta de significados sociais. Com isso, justifica-se a transmissão corporal da comunicação para a interação como uma forma de expressão da subjetividade por meio da potencialidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Analisando a perspectiva da vivência do professor com a referida discente na metodologia, pode-se descortinar a prática dos seguintes pontos: relacionamento professor-aluno pela relação de interação através do corpo; atitude e cultura inclusiva; e o reforço da inclusão pela dança. Para uma melhor compreensão, dividir-se-á os tópicos supracitados, visando uma melhor explanação de cada análise do discurso através da entrevista realizada.

4.1 RELACIONAMENTO PROFESSOR-ALUNO ATRAVÉS DO CORPO

Questionou-se, a priori, sobre qual a reação de En Dedan⁵ ao saber que teria que trabalhar com uma criança com Síndrome de Down. Esse afirma que houve, a princípio, uma apreensão pelo fato dele não ter uma vivência em trabalhar com crianças. No entanto, houve a construção de uma relação afetiva e dinâmica com En Dehor⁶ através do corpo, que é o que há de mais íntimo no sujeito. Em suas palavras, afirma que

Ela brincava muito, bastante. E eu acabei a trazendo para perto de mim brincando também. Durante as aulas, pegava na mão dela, alongava junto, sentava ao seu lado e, assim, ela passou a ter uma admiração por mim e eu por ela. Uma admiração muito grande. Ela me respeitava muito enquanto professor e eu gostava muito de tê-la em minhas aulas. Então, foi complicado no início, mas através do afeto, do carinho, eu consegui trazê-la para perto.

Isso cauciona a contextualização feita no referencial teórico sobre inclusão deste trabalho, no qual apresenta que o empenho do profissional na imersão de caminhos que almejam a inserção do sujeito garante a inclusão de forma efetiva. Ademais, ao final de sua fala, En Dedan demonstra que foi possível superar as barreiras erguidas como uma forma de desafio, compactuando com um dos princípios de Vygotsky para a inclusão (TUNES, 2003), também citados na parte 2.2 do referencial.

4.2 ATITUDE E CULTURA INCLUSIVA

⁵ Optou-se por utilizar um termo específico da dança para retratar o professor e a aluna. Nesse caso, En Dedan, que é o significante do professor, é uma expressão derivada da língua francesa que significa “para dentro”, no qual o corpo se posiciona de forma a fechar-se. O professor, dentro dessa visão, é aquele que propicia os caminhos possíveis para incluir, ou seja, “trazer para dentro” o aluno com deficiência dentro do contexto escolar.

⁶ En Dehor é o significante da aluna, que, por sua vez, quer dizer “para fora”. Nesse contexto, a aluna, através da inserção, é capaz de expor “para fora” as suas potencialidades no ambiente em qual ela está inserida.

A oferta de condições que possibilitem os recursos e potencialidades no desenvolvimento do sujeito é o que caracteriza a inclusão. Na vivência de En Dedan, ao ser questionado sobre como foi o processo de adaptação de En Dehor, relatou-se que houve dificuldade quando a aluna não queria ir para a aula. En Dedan declarou que tinha que colocá-la para dentro da sala e realizar uma conversa. Em seguida, fazia umas dinâmicas, pois sabia que ela gostava, então En Dehor levantava-se da cadeira e ia fazer a aula. Isso retrata uma atitude inclusiva, pois foi uma adequação necessária para envolver a discente em aula.

No quesito de cultura inclusiva, precisa-se contextualizar o cenário escolar no qual En Dehor está inserida. Antes da referida aluna adentrar às aulas de dança, ela já estava entreposta na sala de aula regular, ou seja, mantinha contato com os demais sujeitos dentro do âmbito educacional. A escola, por sua vez, dispunha de meios e profissionais dispostos a permearem em seu processo de interação social com os demais petizes, criando uma rede de conexão para En Dehor, que logo familiarizou-se com o ambiente. Por isso, ao chegar na sala de dança, En Dedan retrata que as demais alunas já tinham um carinho enorme por En Dehor, o que facilitou o processo, demonstrando a criação de uma cultura inclusiva com o grupo.

4.3 O FORTALECIMENTO DA INCLUSÃO PELA DANÇA

Como mediadora da arte do movimento, a dança mostra-se como uma forma de linguagem corporal, validando a sua possibilidade evidente de interação social. Ao ser contestado sobre como En Dedan avaliava a dança de forma positiva na vida de En Dehor, ele respondeu que teve certeza quando ela pediu para participar de uma apresentação da escola para a campanha de matrículas do ano seguinte. O evento contaria com a participação do grupo de dança e do coral da instituição de ensino e En Dehor excitou em poder apresentar junto aos demais. En Dedan relata que dançou ao lado da discente, a seu pedido, mas que a mesma foi o acompanhando e conseguiu fazer toda a coreografia e manter-se no palco. Retrata, ainda, que depois desse episódio, não houveram mais dificuldades durante as aulas em relação à En Dehor não querer fazer.

Explicitamente, analisa-se esse contexto de forma a reforçar que a dança se propõe a permitir a subjetividade e potencialidade corporal de cada sujeito dentro de diferentes situações sociais, no qual resulta em benefícios nos caminhos de vida cotidiana da pessoa com Síndrome de Down, que pode explorar, satisfatoriamente, o seu corpo de divergentes formas.

Para a análise posterior, precisa-se, novamente, contextualizar o cenário atual de En Dehor. Hodiernamente, ela não está mais participando das aulas de dança, visto que houve uma incompatibilidade na mudança de horário das aulas com o seu horário de sono no ano

que se segue. Sendo assim, interpelou-se a En Dedan qual a sua avaliação hoje em relação à aluna supracitada, no qual a resposta foi de que

Creio que ela está bem encaminhada, sim. Ela possui um apoio pedagógico muito bom. Na amostra cultural⁷ desse ano, ela conseguiu apresentar sozinha durante a peça inteira, sem a ajuda de ninguém. Isso é um grande avanço. E acho também que quando se tem a base, que é a família, por perto, o resto não importa.

Decorre-se, então, que o trabalho realizado durante as aulas de dança refletiu-se de maneira convicta, repercutindo, inclusive, na capacidade de En Dehor em interagir sem o apoio presencial de um professor durante a apresentação, ou seja, é perceptível o nível de benefícios que a dança, juntamente do empenho pedagógico, obteve na construção do caminho para a inclusão da criança com Síndrome de Down na sua trajetória de sujeito formador da sociedade e digno de garantia de direitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conjuntura formada por esse trabalho permite discussões relevantes dentro do contexto educacional. Tendo por foco a inclusão, através da exploração da subjetividade humana, é possível delinear o resultado positivo que a análise do estudo de caso realizado proporcionou, visto que foi possível contextualizar os aspectos que constroem uma educação baseada na luta contra a exclusão e estigmatização social.

Traz-se, então, a afirmação de que é indeclinável a formação de uma estrutura pedagógica multidisciplinar que busque por caminhos diversos para o processo da inclusão. Ao discutir o caso desse trabalho, permitiu-se perceber a busca do professor por incluir, através do conhecimento da discente e do afeto, uma forma de englobá-la na aula, por meio da exploração de sua subjetividade. Atrelado a isso, relatou-se, também, a participação da equipe pedagógica da escola na construção de uma relação saudável com os demais discentes, formando uma rede de respeito à diferença.

No quesito da dança, percebeu-se que esta traz consigo uma bagagem de afloramento da subjetividade imensurável. Falar e relacionar-se com o outro através do corpo é de uma magnitude de extremos benefícios. Sendo assim, atenta-se, também, que para uma educação efetiva é vital a utilização da criatividade por meio da base pedagógica, explorando as diversas formas de expressão da humanidade por meio da arte.

⁷ Evento anual que ocorre na instituição escolar referente do trabalho, no qual é destinado a cada turma um tema específico da literatura brasileira e solicitado que efetuem uma apresentação de peça teatral envolvendo dança, teatro e música.

A aplicação empírica desse trabalho resulta na reafirmação da necessária busca por uma educação inclusiva e que luta, de forma política, por formas de abranger a subjetividade do ser humano. Logo, o estudo em novas formas de pensar o fazer educacional é um objetivo de todo o campo pedagógico, pois, segundo Paulo Freire (1978), patrono da educação brasileira, “a escola não transforma a realidade, mas pode ajudar a formar os sujeitos capazes de fazer a transformação da sociedade, do mundo, de si mesmos...”. Ainda na perspectiva freiriana, em um país como o Brasil, mater viva a esperança é um ato revolucionário. Portanto, que a educação possa sempre se reinventar nos seus atos políticos de lutas revolucionárias que priorizam a subjetividade do ser humano na construção de suas relações sociais.

6 REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Ana; COSTA, Francisco; FREITAS, Charles. **Para além da condição do transtorno do espectro autista: reflexões sobre as possibilidades de inclusão do aluno com autismo.** In: ANDRADE, Francisco (Org), SILVA, Fernanda (Org); CHAVES, Flávio (Org). **Palavras Docentes.** Editora CRV, Curitiba, p. 27-33, 2017.
- ANHÃO, Patrícia; PFEIFER, Luzia; SANTOS, Jair. **Interação social de crianças com síndrome de down na educação infantil.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.16, n.1, p. 31-46, Jan-Abr, 2010.
- APPOLINÁRIO, Fábio. **Metodologia da Ciência: Filosofia e Prática da Pesquisa.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012. 226 p.
- ARRUDA, Solange. **Arte do movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana.** São Paulo: PW Gráficos; Editores Associados, 1988.
- BARROS, Manoel de. **Memórias Inventadas: A Segunda Infância.** São Paulo: Planeta, 2006.
- CASARIN, Sonia; CASTANHO, Maria Irene Siqueira. **Síndrome de Down e Arte: contribuições de Vygotsky.** Boletim - Academia Paulista de Psicologia, São Paulo, v. 36, n. 90, p. 31-47, mar. 2016.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo.** 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. 173p.
- GAMBOA, S. **Teoria e prática, uma relação dinâmica e contraditória.** Motrivivência, dez. 1995.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone, 1990.
- LUIZ; Flávia; NASCIMENTO, Lucila. **Inclusão escolar de crianças com síndrome de down: experiências contadas pelas famílias.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.18, n.1, p. 127-140, Jan-Mar, 2012.
- NASCIMENTO, A. A. **A dança como forma de linguagem corpo(oral): buscando construir a função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down.** Trabalho de Conclusão de Curso ao departamento de Educação Física. Unesp. Presidente Prudente, 2011.
- ROGALSKI, Solange. **Histórico do surgimento da educação especial.** Revista de Educação do Ideal, Caxias do Sul, v.5, n.12, Jul-Dez, 2010.

- ROLIM, Amanda; GUERRA, Siena; TASSIGNY, Mônica. **Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil.** Rev. Humanidades, Fortaleza, v.23. n.2, p. 176-180, Jul-Dez, 2008.
- SANTOS et al, Dança e desenvolvimento da memória de crianças com Síndrome de Down. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, v. 22, n. 3, 2017.
- SANTOS, Maria Eduarda Bandeira Cardoso dos. **A relação entre ato e potência na metafísica de Aristóteles.** Revista Húmus, Maranhão, v. 3, n. 7, p. 111-121, jan. fev. mar. abr. 2013.
- SANTOS, Rosirene Campêlo dos; FIGUEIREDO, Valéria Maria Chaves. **Dança e inclusão no contexto escolar, um diálogo possível.** Pensar a Prática, Goiânia, v. 6, n. 1, p. 107-116, jul./jun. 2002/03. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/16052/9835>>.
- SAAD, Suad. **Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de down.** Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.9, n.1, p. 57-78, Jan-Jun, 2003.
- SOUZA, Vera Lúcia Trevisan de; DAZZANI, Maria Virgínia Machado. **Psicologia escolar crítica: teoria e práticas nos contextos educacionais.** Campinas, SP: Alínea, 2016.
- TUNES, Elizabeth. **Por que falamos de inclusão?** Linhas Críticas, Brasília, v.9, n.16, Jan-Jun, 2003.
- VIGOTSKI, L. S. & LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VIGOTSKY, L. S. **Obras escogidas.** Tomo III. Madrid: Visor, 1995
- Vygotsky, L. (2006). **Psicologia del arte (C. Roche, trad.).** Barcelona: Paidós Ibérica. (Obra originalmente publicada em 1925).
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal.** Denise Regina Sales; Marta Kohl de Oliveira; Priscila Nascimento Marques. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 863-869, dez. 2011.
- VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente. Tradução de José Cipolla Neto; Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso: Planejamentos e Métodos.** Tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damascena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.