

ESTRATÉGIAS DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA PROMOVER A PARTICIPAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NAS AULAS¹

STRATEGIES OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS TO PROMOTE THE PARTICIPATION OF STUDENTS WITH HEARING IMPAIRMENT IN CLASSROOMS²

Maria Luiza Salzani FIORINI³
Eduardo José MANZINI⁴

RESUMO: Este estudo objetivou analisar as estratégias de sucesso utilizadas por professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas mesmas atividades que os demais alunos da turma. Três professores de Educação Física do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) e as suas respectivas turmas em que havia um aluno com deficiência auditiva participaram do estudo. Quatro filmagens foram realizadas em cada turma, totalizando 12 aulas registradas. A análise dos filmes baseou-se na Análise Microgenética, indicada para estudar processos de mudança, orientada aos detalhes e ao recorte de episódios interativos. A partir das filmagens, cinco tipos de estratégias de sucesso foram identificadas: 1) Estratégias Prévias; 2) Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor; 3) Estratégias para o Ensino da Atividade; 4) Estratégias que Decorrem da Resposta ou da Ação do Aluno; e, 5) Estratégias para a Comunicação. Conclui-se que, para criar condições favoráveis à participação de alunos com deficiência auditiva em aulas de Educação Física, foram necessárias estratégias direcionadas a diferentes aspectos de uma mesma aula. As estratégias de sucesso foram ações que tinham uma finalidade voltada ao ensino, atingiram a funcionalidade do aluno e respeitaram as características, as necessidades e as potencialidades desse aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência Auditiva. Inclusão Escolar. Educação Física. Estratégias.

ABSTRACT: This study aimed to analyze the successful strategies used by Physical Education teachers to promote the participation of students with hearing impairment in the same activities as the other students of the classes. Three Physical Education teachers of Elementary School (1st to 5th grade) and the respective classes in which there was a student with hearing impairment participated in the study. Four footages were conducted in each class, resulting in a total of 12 recorded classes. The analysis of the filming was based on the Microgenetic Analysis indicated to study the processes of change, detail-oriented and cutting-edge interactive episodes. From the filming, five types of successful strategies were identified: 1) Prior Strategies; 2) Aid Strategies through a Peer Tutor; 3) Strategies for the Teaching of the Activity; 4) Strategies Arising from Student Response or Action; and 5) Strategies for Communication. We concluded that, for creating favorable conditions in the participation of students with hearing impairment in Physical Education classes, strategies were necessary for different aspects of the same class. Successful strategies were actions that had a teaching purpose, reached the student's functionality and respected the characteristics, the needs and the potentialities of this student.

KEYWORDS: Special Education. Hearing Impairment. School Inclusion. Physical Education. Strategies.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão escolar, conforme a definição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, possui três princípios: “[...] o acesso, a *participação* e a *aprendizagem* de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, p. 8, grifo nosso). A *participação* é o princípio defen-

¹ <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000200003>

² Apoio Financeiro: FAPESP/CAPES. Processo 2014/26764-0, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP.

³ Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, Marília – SP, Brasil. salzani fiorini@yahoo.com.br.

⁴ Docente do Departamento de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista – UNESP, Campus de Marília, Marília – SP, Brasil. manzini@marilia.unesp.br.

didado, de modo consensual, por diferentes autores, do que se objetiva com a inclusão escolar, mais precisamente a participação na mesma turma e na mesma atividade dos alunos com desenvolvimento típico (Lei no. 13.146, 2015; Mendes, 2006; Odom, 2000). Desse modo, no presente artigo, o conceito de inclusão escolar contemplará a ideia de criar condições para que os alunos com e sem deficiência possam participar das mesmas atividades, tendo como pano de fundo as aulas regulares de Educação Física.

Contudo, somente a participação não garante a inclusão. É necessário entrar em cena o segundo conceito apontado na definição de inclusão escolar que é a *aprendizagem*. Certamente, a aprendizagem somente se realiza com ensino, ou seja, com mediação de um colega mais competente ou de outro mediador, que pode ser o professor. O conceito de mediação foi, originalmente, desenvolvido por Vigotski (1984). Esse professor irá trazer consigo um *background*, que é histórico e cultural, e, quando se trata do ensino de alunos com deficiência, esse conhecimento acumulado estará presente nas concepções e nas representações sobre deficiência desse(s) professor(es) de Educação Física (PEF).

A concepção dos PEF sobre as dificuldades para incluir o aluno com deficiência pode variar dependendo do tipo de deficiência. Fiorini (2011), em seu estudo, identificou que o aluno com deficiência auditiva (DA) foi concebido como o mais fácil de trabalhar, se comparado aos demais tipos de deficiência. Em outro estudo, Fiorini e Manzini (2016) identificaram que a concepção de 81,53% dos participantes daquela pesquisa era de que as estratégias não deveriam ser as mesmas para alunos com e sem deficiência. Esse dado é interessante, pois denota um viés cultural.

Amparadas nessas duas concepções, as estratégias utilizadas pelo PEF para promover a participação de alunos com DA⁵, nas mesmas atividades que os demais alunos da turma, serão o objeto de estudo. Conseqüentemente, por se tratar de um processo de ensino, a inter-relação entre ensino-aprendizagem estará presente.

Neste manuscrito, estratégia de ensino é definida como toda ação do professor no momento de ensino ou de avaliação, sendo flexível, passível de ser modificada caso se constate a não funcionalidade para o aluno, levando em consideração as características da deficiência, as potencialidades do aluno e o objetivo da atividade (Manzini, 2010). As ações que atingem a funcionalidade para o ensino podem, portanto, ser consideradas estratégias de sucesso. Assim, entende-se que ações dos PEF que promovem a *participação* e a *aprendizagem* dos alunos com DA nas mesmas atividades que os demais alunos da turma são estratégias de sucesso.

1.1 ESTRATÉGIAS DE ENSINO E ABORDAGEM MICROGENÉTICA

As estratégias de ensino têm como meta a aprendizagem de algum comportamento. Aprender algo significa uma mudança e pode significar um salto no desenvolvimento. A relação entre desenvolvimento, ensino e aprendizagem foi uma discussão calorosa apresentada por Vigotski, Lúria e Leontiev (2003) ao discutirem a relação entre esses conceitos e como as diferentes teorias da época explicavam esse fenômeno. Para algumas teorias, o desenvol-

⁵ Para este texto, a deficiência auditiva foi concebida de acordo com a literatura da área: “[...] perda auditiva bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (Decreto no. 5.296, 2004, p. 2).

vimento, ou maturação, deveria anteceder ao ensino. Para outras, o ensino seria acumulação do conhecimento; e conhecimento e desenvolvimento seriam sinônimos. Os autores, para se desvincularem dessa teoria, defenderam, claramente, que o bom ensino seria aquele que anteciparia o desenvolvimento.

Nessa direção, conceitua-se que a estratégia de ensino é uma ação do professor em relação ao aluno tendo como foco o ensino. Nos processos de mediação, e tendo como parâmetro a teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal⁶, o professor poderia auxiliar o aluno a fazer, hoje, com a sua ajuda, aquilo que ele, estudante, faria sozinho amanhã.

Percebe-se que, nesse processo de ensino, são imprescindíveis dicas ou pistas conforme admitiram Vigotski et al. (2003). Essas dicas, pistas ou instigações constituem-se, no presente estudo, ações do professor dentro de um contexto, que pode se assemelhar à definição de estratégia de ensino aqui conceituada. Todo esse contexto de aprendizagem é social, pois o espaço físico, os recursos pedagógicos, ainda que concretos, foram construídos pelo homem por meio da acumulação de conhecimento.

As ações do professor para o ensino, portanto, as estratégias, não são regidas somente pelo ato em si, mas estão em interação com o ambiente físico-social e com as reações do aluno em relação ao professor. Na aula de Educação Física, o professor observa, fala com o seu aluno sobre como ele deve se comportar, observa esse comportamento e, conseqüentemente, o aluno reage psicomotoramente à fala do professor. Tudo isso pode ser traduzido como uma situação dialógica, observacional e interativa, que ocorre em períodos de tempo relativamente curtos.

Estudar esse fenômeno requer uma abordagem que foque no processo e não no produto. Esse é exatamente o motivo para a escolha teórica da Abordagem Microgenética. A Abordagem Microgenética foi utilizada há mais de 50 anos por Werner, tendo sido também desenvolvida por Vigotski (Flynn, Pine, & Lewis, 2006). Com o passar dos anos, o método foi ganhando adeptos e novas interpretações foram atribuídas a ele, em vertentes de desenvolvimento cognitivo, interacional ou discursivo.

Independentemente das orientações teóricas que os autores seguem, existem três princípios básicos do método: 1) as observações são realizadas no período em que se sabe que a mudança ocorrerá; 2) a densidade das observações é alta em comparação com a velocidade da mudança; 3) as observações são analisadas intensamente para estabelecer o processo que a originou (Flynn et al., 2006).

Além desses princípios, há a necessidade da filmagem do evento para que a análise seja atenciosa e as ações sejam detalhadamente descritas, para detectar as mudanças relativamente sutis nas relações entre o professor e o aluno. Esse registro permite o resgate do fenômeno em movimento e a análise da situação por várias vezes (Meira, 1994; Peters & Zanella, 2002).

Assim, pelo fato de a estratégia de ensino ser uma ação processual, que ocorre nos processos de interação entre professor e aluno, cuja mediação acontece por meio da linguagem, da demonstração, da indicação de como o aluno deve se comportar frente à situação apresentada, essa abordagem é recomendada. Salienta-se que, nessa abordagem, estão presentes os processos

⁶ Apesar de várias discussões sobre essa terminologia e de sua tradução, utilizar-se-á, neste texto, a nomenclatura de Vigotski et al. (2003).

psicológicos superiores do professor⁷ que não podem ser analisados separadamente, ou seja, seu *background*, sua formação ou conhecimento acumulado ao longo dos anos, suas concepções sobre o ensino, suas representações sobre quem é o aluno com deficiência; portanto, como esses componentes foram historicamente e socialmente construídos na sua carreira de professor.

1.2 ESTRATÉGIAS DE ENSINO NA LITERATURA

Estudos nacionais e internacionais contemplam estratégias que os PEF poderiam usar, em aulas regulares, quando há um aluno com DA na turma. Os apontamentos versam sobre quatro tipos de estratégia: 1) realizar adaptações; 2) instruir a atividade; 3) comunicar com o aluno com DA; e 4) utilizar o colega tutor.

No que se refere a *realizar adaptações*, o PEF pode modificar a regra de uma atividade (Lieberman & Cowart, 1996) e acrescentar alguma informação visual aos sinais auditivos (Craft & Lieberman, 2004; Munster, 2011).

Com relação às estratégias para *instruir a atividade*, foram sugeridas as seguintes possibilidades: a) prestar assistência física, isto é, guiar o movimento do aluno (Lieberman & Cowart, 1996); b) combinar informação verbal com assistência física ou demonstração; c) observar a resposta do aluno, depois da explicação, para checar o entendimento (Craft & Lieberman, 2004; Lieberman & Houston-Wilson, 2009; Munster, 2011); d) repetir a instrução de diferentes formas (Lieberman & Cowart, 1996); e) ganhar a atenção do aluno com DA antes de iniciar a instrução (Schultz, Lieberman, Ellis, & Hilgenbrinck, 2013); e f) demonstrar a atividade para que o aluno com DA observe e possa entender o que é ensinado (Craft & Lieberman, 2004; Munster, 2011; Schultz et al., 2013).

As estratégias recomendadas ao PEF para *se comunicar* com o aluno com DA foram: a) falar de frente para o aluno estimulando a leitura labial; b) utilizar a expressão facial e os gestos, concomitantemente; c) posicionar-se de modo que o aluno com DA possa manter contato visual; d) criar sinais que sejam fáceis de reconhecer e enxergar para comunicar-se a distância (Auxter, Pyfer, Zittel, Roth, & Huettig, 2010; Munster, 2011).

Outra recomendação da literatura ao PEF é utilizar a estratégia do *colega tutor*: dispor de um aluno voluntário, da mesma turma, que auxilie o aluno com DA no recebimento de instruções e na realização de atividades. Com a presença do colega tutor, melhores podem ser as condições de atenção prestada ao aluno com DA e de tempo de participação em uma atividade (Auxter et al., 2010; Schultz et al., 2013).

A partir do panorama apresentado, há uma questão central que se refere, justamente, às ações que os PEF têm realizado cotidianamente em suas aulas: Essas ações têm alcançado resultados funcionais no sentido de os alunos com DA participarem e aprenderem a partir das mesmas atividades das dos alunos sem deficiência?

Nessa direção, cabe questionar: *Quais são as estratégias dos PEF, nas turmas regulares em que há um aluno com DA, para oportunizar a participação desse aluno juntamente aos alunos*

⁷ Os processos psicológicos superiores do aluno também estão presentes, mas não serão motivo de análise neste texto.

sem deficiência? Que ações os PEF têm adotado em suas aulas para incluir os alunos com DA matriculados no Ensino Regular?

2 OBJETIVOS

Analisar as estratégias de sucesso utilizadas por professores de Educação Física para promover a participação de alunos com deficiência auditiva nas mesmas atividades que os demais alunos da turma⁸.

3 MÉTODO

A presente pesquisa insere-se dentro de uma pesquisa maior, complementando-a. Dezenove escolas municipais, de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, de uma cidade do interior do estado de São Paulo, nas quais havia matriculados alunos com deficiência ou com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e que também possuíam PEF, foram visitadas pela pesquisadora. Dos 16 PEF, oito foram selecionados para a pesquisa maior com os seguintes critérios: 1) relatar que conseguia criar condições para que os alunos com deficiência ou TEA participassem das atividades da aula; 2) aceitar, voluntariamente, a participar da pesquisa; 3) lecionar em uma turma regular na qual todos os alunos possuíam a autorização dos responsáveis para realização de filmagens. Desses oito PEF, três possuíam, em sua turma, alunos com DA.

Esses três professores foram os participantes da pesquisa e denominados como PEF1, PEF2 e PEF3; e os alunos com DA, como C., J. e G. Três díades de participantes foram formadas, conforme descrito no Quadro 1.

Díade de Participantes	Características do Professor de Educação Física	Características do Aluno com Deficiência Auditiva
PEF1 – C.	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: masculino. 30 anos de idade. De 4 a 6 anos de experiência como docente em escolas regulares e com alunos com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: feminino. Matriculada no 4º ano. Perda auditiva bilateral total. Possuía implante coclear e utilizava um receptor de Sistema de Frequência Modulada.
PEF2 – J.	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: masculino. 43 anos de idade. De 4 a 6 anos de experiência como docente em escolas regulares e com alunos com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: feminino. Matriculada no 5º ano. Perda auditiva bilateral total. Comunicava-se por meio de gestos e expressões faciais, pois não utilizava nenhum aparelho de amplificação sonora.
PEF3 – G.	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: feminino. 30 anos de idade. De 4 a 6 anos de experiência como docente em escolas regulares e com alunos com deficiência. 	<ul style="list-style-type: none"> Gênero: masculino. Matriculado no 1º ano. Perda auditiva bilateral parcial. Utilizava um aparelho de amplificação sonora individual.

Quadro 1. Características das três díades de participantes

Fonte: Elaboração própria.

⁸ Obteve-se a aprovação do Comitê de Ética da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista, campus de Marília, com o Parecer nº 1.054.257.

3.1 PROCEDIMENTOS PARA A COLETA DOS DADOS

Quatro aulas de Educação Física, de cada díade de participantes, foram registradas por meio de filmagens, totalizando 12 aulas⁹. Esse número de registros baseou-se no critério indicado pela literatura para encerrar a coleta de dados: existir uma tendência à repetição das informações, que ocorreu a partir da terceira filmagem de cada turma (Bezerra, 2010; Fiorini & Nabeiro, 2013).

As aulas foram filmadas na íntegra, com duração de 50 minutos, e o foco foi o PEF e o aluno com DA. Utilizou-se uma filmadora afixada em um tripé, na diagonal da quadra, e as funções de rotação e *zoom* foram conduzidas pela pesquisadora. O posicionamento da filmadora foi definido após um estudo piloto.

3.2 PROCEDIMENTO PARA A ANÁLISE E TRATAMENTO DOS DADOS

Para analisar os filmes, foram desenvolvidos quatro passos, elaborados a partir das orientações contidas em estudos da área de Educação Física e que também realizaram a Análise Microgenética, como os de Peters e Zanella (2002) e Bezerra (2010):

1. Assistir aos 12 filmes na íntegra e realizar anotações que remetesse às estratégias de sucesso dos PEF para promover a participação dos alunos com DA nas mesmas atividades que os demais alunos.
2. Elaborar um índice de eventos significativos, isto é, uma lista contendo todos os tipos de estratégias identificadas, independentemente de qual professor as tenha implementado. Para tanto, as estratégias identificadas foram separadas e reagrupadas, em primeiro lugar, por semelhança quanto ao tipo e, posteriormente, dentro de cada tipo, quanto à finalidade.
3. Assistir novamente aos filmes e, a partir do índice de eventos significativos, selecionar os episódios interativos que exemplificassem as estratégias identificadas. Quando dois ou três PEF estabeleceram a mesma estratégia, o episódio de cada professor foi selecionado.
4. Transcrever, literalmente, todos os episódios selecionados, com atenção às ações e às interações das três díades de participantes.

Após a análise, todas as estratégias de sucesso identificadas foram descritas, tendo como padrão iniciar, sempre, com um verbo no infinitivo, para, assim, indicar uma ação (Manzini, 2010).

Em seguida, procedeu-se à devolutiva das informações a todos os professores de EF. Essa etapa, além de ser uma forma de disseminar o conhecimento produzido no estudo, foi também uma maneira de avaliar as estratégias de sucesso identificadas e cada uma das descrições elaboradas, pois julgou-se que os próprios PEF teriam propriedade para argumentar: se compreenderam o tipo, a finalidade e a descrição; se a nomenclatura utilizada estava adequada; se a descrição de cada estratégia refletia uma ação visando à inclusão escolar; e se havia a necessidade de algum ajuste. Todas as sugestões dos PEF foram incorporadas ao texto dos resultados e discussão.

⁹ Os três professores de EF assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e, para todos os alunos, das três turmas regulares, usou-se o Termo de Autorização para Utilização de Imagem e Áudio, de cada uma das escolas, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido específico da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do índice de eventos significativos, foram identificadas diferentes estratégias, sendo elas: 1) Estratégias Prévias; 2) Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor; 3) Estratégias para o Ensino da Atividade; 4) Estratégias que Decorrem da Resposta ou da Ação do Aluno com DA; e 5) Estratégias para a Comunicação. Os resultados serão discutidos com base em oito episódios interativos, a partir dos quais será possível analisar como as diferentes estratégias se originaram e se desenvolveram de modo a promover a participação do aluno com DA na mesma atividade que os demais alunos da turma.

Em cada episódio, as estratégias serão destacadas com a letra em itálico, e, entre aspas, serão inseridas as falas dos participantes.

EPISÓDIO 1

O contexto desse episódio refere-se à turma da aluna C. Em uma situação de aula, PEF1 e aluna com DA interagiram:

PEF1: *Está parado em frente à C. e, nessa posição, inicia a explicação da atividade: “Bom, nós vamos fazer a brincadeira do pega-pega pegador. É para aquecer um pouquinho”. Após essa explicação, PEF fala diretamente com a C., perguntando a ela: “Está ouvindo aí, C.?” Olha na direção da C. enquanto fala.*

C.: sinaliza que está ouvindo com a movimentação da cabeça para cima e para baixo.

PEF1: *Ainda posicionado de frente para a C. confirma se ela está ouvindo perguntando mais uma vez: “Está? Qualquer coisa levanta a mão”.*

O PEF utilizou duas estratégias, ambas denominadas de Estratégias Prévias, que compreendem a ação do PEF antes do momento de ensino de uma atividade, sendo crucial para que tanto o ensino quanto a realização da atividade possam acontecer em condições favoráveis à participação da aluna com DA. Particularmente nesse episódio, a Estratégia Prévia usada pelo PEF teve como intenção posicionar-se para a explicação da atividade. A ação foi *posicionar-se de frente para a aluna com DA*.

Percebe-se que o PEF tinha conhecimento sobre como agir em relação à aluna com DA: posicionou-se de frente para ela de modo que, durante uma conversa ou explicação, ela pudesse focar o PEF em seu campo visual. O posicionamento do PEF é destacado pelos pesquisadores como imprescindível quando se tem um aluno com DA na turma, mais precisamente o posicionamento em relação ao aluno (Auxter et al., 2010; Craft & Lieberman, 2004). Para garantir que a aluna C. tivesse condições de receber as informações visuais advindas da instrução, o PEF, antecipadamente, posicionou-se de frente para ela.

A segunda estratégia teve como objetivo usar o Sistema de Frequência Modulada (FM), por meio da ação de *confirmar se a aluna com DA estava recebendo as informações verbais por meio do Sistema FM*. Pela ação do PEF, é possível perceber que a intenção foi a de garantir o acesso da aluna às explicações verbais ao longo da aula. Novamente, o PEF demonstrou saber como agir: como o equipamento era utilizado pela professora de sala, antes da aula de Educação Física, ao recebê-lo para utilizar em sua aula, o PEF precisava, previamente, testá-lo.

Craft e Lieberman (2004) sugeriram que uma das formas para aumentar o nível de sucesso dos alunos com DA é considerar a hipótese de usar um acessório audível ou um sistema de frequência modulada. A ação bem-sucedida do PEF foi a de, previamente, verificar o correto funcionamento do sistema. Assim, o PEF garantiu que as suas explicações verbais, ao longo da atividade, pudessem ser ouvidas pela aluna.

EPISÓDIO 2

Em uma situação da turma do aluno G., o PEF3 finalizou uma atividade e posicionou os alunos para explicar a próxima atividade. Nesse contexto, desenvolveram-se as seguintes interações:

PEF3: *Caminha até o círculo central da quadra, levanta os dois braços e começa a bater palma para chamar os alunos até onde ele está. Concomitantemente às palmas, chama os alunos dizendo: - “Aê, pode voltar para cá, pode sentar”.*

Os alunos correm em direção ao PEF3 e se sentam, um ao lado do outro, formando um círculo.

PEF3: Com os alunos reunidos, inicia a explicação da atividade: “Bom, nós vamos fazer um exercício para trabalhar força e mira. Então, eu vou dividir vocês em grupo e aí eu vou explicar certinho, tudo bem?”. Após a explicação, chama os alunos pelo nome e com a mão indica para qual parte da quadra eles devem se direcionar.

G: Olha para o PEF3 enquanto ele distribui os alunos.

PEF3: *Depois de já ter distribuído alguns alunos, caminha até o G., fica de frente para ele e diz: “G., ali atrás”. Eleva o braço direito até a altura do ombro e, com o dedo indicador direito, aponta para a fila à qual aluno deve ir.*

G.: Levanta, caminha até a fila indicada pelo PEF3 e permanece atrás de outros dois alunos, na terceira posição da fila.

A dinâmica detalhada permite identificar que o PEF estabeleceu outras duas Estratégias Prévias. A primeira delas teve o intuito de posicionar a turma. Nota-se que a ação do PEF foi *reunir os alunos para realizar a explicação da atividade, posicionando-os lado a lado, formando um círculo*. A intenção latente era que o aluno com DA focasse os colegas e o PEF em seu campo visual. A ação do PEF compreendeu, também, a formação em círculo, uma disposição que permitiu ao aluno com DA manter contato visual com o PEF e com os demais alunos, pois a formação em fila não é indicada para o momento de explicação, uma vez que dificultaria a visualização da demonstração (Craft & Lieberman, 2004; Schultz et al., 2013).

A outra Estratégia Prévia, exemplificada nesse episódio, teve a finalidade de posicionar, especificamente, o aluno com DA para a realização da atividade. A ação do PEF foi *posicionar um ou dois alunos na frente da aluna com DA, em atividades de fila*, com a intenção de que ela tivesse modelo de como realizar a atividade. Não há na literatura um consenso sobre como deve ser a distribuição dos alunos, mas veiculam-se possibilidades como, por exemplo, fila, coluna, círculo e pequenos grupos (Lieberman & Houston-Wilson, 2009). Denominou-se essa ação como bem-sucedida pelo fato de o PEF ter posicionado dois colegas à frente da aluna com DA, o que foi benéfico principalmente para a primeira vez em que o aluno realizou a atividade. Como esclareceu Iniesta (1974), o modelo tem como base a imitação, que é um procedimento para fomentar a aquisição de um novo comportamento. Trata-se de reconhecer que o modelo pode ser um facilitador do processo de ensino-aprendizagem.

EPISÓDIO 3

O contexto do referido episódio foi a turma da aluna J. Todos os alunos estavam sentados, um ao lado do outro, formando um semicírculo. Em tais condições, observou-se a formação de um processo interativo, no qual o PEF utilizou novas estratégias:

J.: Está de mãos dadas com a R., uma colega que acompanha a J. nas atividades da sala e da Educação Física.

PEF2: Inicia a explicação da atividade dizendo: - “Vamos começar com dois pegadores, quem tiver com a bola queima, e quem for queimado se junta com quem queimou e vai dar a mão, serão duas bolas em jogo. Para queimar a corrente precisa estar unida”. *Após a explicação, chama a colega tutora e diz: - “R., vai acompanhando a J. na atividade”.*

R.: Responde que sim.

PEF2: *Caminha até a J., para de frente para ela e, individualmente, explica a atividade por meio de gestos e movimentos corporais, sendo que segura uma bola com a mão direita e simula um arremesso; depois, encosta a bola no ombro da colega tutora, para demonstrar que a bola deveria tocar nos demais alunos.*

J.: Olha para o PEF, movimentando a cabeça para baixo e para cima, uma vez, e olha para a bola, confirmando que entendeu.

Os acontecimentos desse episódio permitiram identificar que o PEF utilizou duas estratégias: uma de Auxílio por meio de Colega Tutor e a outra para o Ensino da Atividade.

A Estratégia de Auxílio por meio de Colega Tutor compreende a ação do PEF em selecionar e instruir um aluno sem deficiência para que acompanhe e auxilie a aluna com DA desde a explicação até a realização da atividade. A ação do PEF, com origem no episódio apresentado, foi a de *selecionar uma colega tutora que tivesse afinidade com a aluna com DA*. A intenção subjacente, nessa ação do PEF, foi que a aluna tivesse auxílio para realizar a atividade.

Duas características dessa ação merecem ser enfatizadas. A primeira diz respeito ao critério para selecionar a colega tutora, baseado na afinidade e na disponibilidade da aluna sem deficiência. A segunda característica aborda o aspecto interacional inerente à estratégia, uma vez que, ao propor que a aluna com DA e a colega tutora participassem conjuntamente da atividade, estimulou-se a interação. No entanto, por que é interessante adotar essa estratégia? Segundo a literatura, por três motivos: 1) permite a instrução individualizada; 2) melhora a atenção prestada ao aluno com DA; e 3) proporciona mais tempo de participação na atividade (Auxter et al., 2010; Lieberman & Houston-Wilson, 2009).

Ainda nesse episódio interativo, há um exemplo da denominada Estratégia para o Ensino da Atividade, que perpassa as ações escolhidas pelo PEF para explicar a atividade, reexplicar, prestar assistência física, selecionar e utilizar um recurso pedagógico, e fornecer *feedback* (reforço), de acordo com as necessidades e potencialidades do aluno com DA, para que ele pudesse participar das mesmas atividades que os demais alunos. A Estratégia para o Ensino da Atividade, exemplificada nesse episódio, teve o objetivo de explicar a atividade. A ação do PEF foi *explicar verbalmente a atividade, para todos os alunos e, em seguida, explicar individualmente para a aluna com DA por meio de gestos e movimentos corporais*.

Essa forma de instrução indica que o PEF conhecia as necessidades da aluna com DA e, por isso, a intenção dessa ação foi explicar a atividade usando a forma mais funcional de comunicação da aluna, que era por meio de gestos e movimentos.

A ação foi composta de duas fases. Inicialmente, o PEF fez uma explicação geral, para todos os alunos, por meio de informações verbais. Em um segundo momento, e de forma individualizada para a aluna com DA, o PEF complementou a explicação inicial utilizando, para tanto, a forma de comunicação mais funcional à aluna, que era por meio de gestos e movimentos corporais. Conforme elucidado por Bezerra (2010), o uso de linguagem acessível e compreensível é uma regra básica para a instrução.

EPISÓDIO 4

O contexto desse episódio foi a turma da aluna J. A rede de voleibol estava afixada e estendida dividindo a quadra ao meio. Os alunos realizavam o “saque do voleibol”. Frente a essas condições, puderam-se acompanhar ações envolvendo o PEF e aluna com DA:

PEF2: Observa a J. que irá realizar o saque.

J.: Faz o saque por baixo e a bola vai para fora da quadra. Abaixa a cabeça demonstrando estar chateada e desmotivada por não ter conseguido que a bola passasse por cima da rede.

PEF2: *Caminha até J. e, para auxiliá-la na realização do movimento, segura sua mão direita e a conduz ao movimento de alavanca – necessário para o saque por baixo – por duas vezes.*

J. Realiza o saque, mas a bola vai bem alta e não ultrapassa a rede. Ela faz novamente o saque e a bola vai para fora da quadra, sem passar pela rede. Mais uma vez abaixa a cabeça demonstrando frustração por não ter êxito na realização do movimento.

PEF2: *Ao lado da J., segura a bola e demonstra mais uma vez o movimento do saque por baixo.*

J.: Repete o movimento demonstrado, mas sem a bola.

Especialmente nesse episódio, evidenciou-se mais uma Estratégia para o Ensino da Atividade, com o intuito de demonstrar a atividade. A ação do PEF foi de *apresentar um modelo do movimento a ser executado, individualmente para a aluna com DA, por meio da instigação física e da demonstração.*

A forma como o PEF explicou a atividade não foi suficiente para que a aluna com DA conseguisse realizar o movimento. Pela dificuldade que a aluna encontrava, e pela frustração causada, o primeiro passo foi o PEF oferecer um estímulo instigador, o qual força a emissão da resposta (Iñesta, 1974). A aluna com DA ainda não tinha tido experiência bem-sucedida naquela atividade, o que poderia motivá-la a não tentar mais. Passada essa fase, e com a aluna mais entusiasmada, o PEF mudou sua ação novamente e, para deixar a aluna mais ativa na atividade, utilizou apenas da demonstração.

EPISÓDIO 5

O cenário desse episódio foi uma atividade desenvolvida na turma da aluna C. Nesta, os alunos estavam distribuídos em duas filas paralelas e deveriam passar a bola, um para o outro, e concluírem o trajeto determinado até chegar em um cone. Novas ações e interações entre PEF e aluna com DA foram identificadas:

PEF1: Autoriza o início da atividade fazendo o sinal de joia com o dedão da mão direita e diz: “Pode começar, vai”.

C.: Recebe a bola da colega da frente, que já realizou a atividade, e juntamente à aluna da outra fila realizam a atividade proposta, sem deixar a bola cair.

PEF1: Observa a C. realizando a atividade.

C.: Ao terminar o percurso, entrega a bola para o próximo aluno e caminha em direção ao final da fila.

PEF1: Assim que a C. concluiu a atividade, ele lhe diz: “*Muito bem*”. Além do elogio, bate palma três vezes, comemorando.

C: Olha para o PEF e, timidamente, sorri.

A partir desse episódio, será possível discutir outra Estratégia para o Ensino da Atividade, a qual teve a finalidade de reforçar um comportamento da aluna com DA. Singularmente nesse episódio, a ação do PEF foi *proporcionar feedback, por meio de elogio e de gestos*. A intenção oculta, dessa estratégia, era motivar a aluna com DA após o êxito na realização da atividade.

Folsom-Meek e Aiello (2007) e Lieberman e Houston-Wilson (2009) definiram o *feedback* como um componente essencial da aprendizagem, e que deve ser oferecido depois que o aluno finaliza a tarefa. No caso desse episódio, o PEF ofereceu *feedback* logo que a aluna com DA e sua dupla concluíram a atividade, tanto de forma verbal, pelo elogio, quanto visual, ao bater palmas, sendo, então, uma forma de motivação.

EPISÓDIO 6

O contexto desse episódio compreendeu a turma da aluna C. Os alunos estavam distribuídos em três filas: uma na lateral direita da quadra, uma no centro, e outra na lateral esquerda. Na direção de cada fila havia um cone preto e amarelo para demarcar até onde os alunos deveriam caminhar e, depois, tentar acertar um pino de boliche. Nessa ocasião, formou-se um processo interativo entre o PEF e a aluna com DA:

C.: Recebe a bola do aluno da frente, segura com as duas mãos, caminha até o cone preto e amarelo, arremessa a bola com as duas mãos e derruba o pino de plástico.

PEF1: Observa a aluna C. realizando a atividade.

C.: Busca a bola e, com a mão direita, levanta o pino de plástico e deixa-o no mesmo local, porém, não era o ponto determinado pelo PEF.

Alguns alunos da fila chamam-na dizendo que o pino não estava no local correto.

C.: Coloca o pino mais para frente, porém ainda não está no local determinado. Deixa o pino onde está e caminha em direção à fila.

PEF1: *Observando o que aconteceu, caminha até a C. e auxilia-a a corrigir a posição do pino dizendo: “É aqui, C.”. Eleva o braço até a altura do ombro e aponta para o local em que ela deve colocar o pino.*

C.: Olha para o local indicado pelo PEF, pega o pino e coloca-o no local que o PEF apontou.

A Estratégia para o Ensino da Atividade, expressa no presente episódio, também faz referência ao *feedback*, mas com a função de modificar um comportamento da aluna com DA. A ação do PEF foi *proporcionar feedback corretivo, por meio de dica e de movimentos corporais*. No entanto, por qual motivo o PEF teria utilizado essa estratégia? Em virtude do número de aulas registradas, da densidade das observações e da abordagem utilizada para a análise dos filmes, foi possível identificar que a intenção era auxiliar a aluna com DA no aprimoramento de um movimento relacionado à atividade.

O *feedback* corretivo nada mais é do que oferecer ao aluno informações sobre como ele realizou a tarefa, para que possa realizar, da próxima vez, de modo mais eficiente (Folsom-Meek & Aiello, 2007; Lieberman & Cowart, 1996). A partir do *feedback* corretivo, verbal e visual, fornecido pelo PEF, a aluna teve condições de auto avaliar-se e realizar o movimento de colocar o pino em um local determinado, o mais adequadamente possível.

EPISÓDIO 7

O contexto desse episódio refere-se à turma da aluna C. A atividade era “pega-pega pegador”. Nela, o aluno que fosse pego deveria se sentar e, para ser “salvo”, era preciso que outros dois alunos dessem as mãos para ele, formando um trio. Nessa situação, as ações do PEF e da aluna com DA revelaram as inter-relações desenvolvidas:

- PEF1: Circula pela quadra observando os alunos.
 C.: Senta ao lado de uma aluna, que estava sentada, pois ambas haviam sido pegas.
 Dois meninos se aproximam da C. e da colega sentada ao lado dela e formam trio com a colega.
 C.: Fica sozinha, sem a dupla, e permanece sentada.
 Uma aluna se aproxima da C. e dá a mão para ela.
 PEF1: Ao perceber que a C. não está participando ativamente da atividade, orienta um aluno próximo a ela, dizendo: - “Ali, ali, ali”.
 O aluno continua correndo e não segue a orientação.
 PEF1: Ao localizar outro aluno correndo próximo a C. orienta-o: - “Ali F”. *Em complemento, aponta na direção da C. e da sua dupla, orientando outra aluna a formar trio com elas.*
 O aluno segue a orientação, pega na mão da C., forma um trio e correm pela quadra.

Por meio desse episódio, foi possível identificar outro tipo de estratégia. Trata-se da Estratégia que Decorre da Resposta ou da Ação do Aluno, que abrange ações do PEF que, na verdade, são reações a uma ação específica do aluno com DA, o qual demanda uma estratégia diferente, que não é prévia, não é para o ensino e nem para a comunicação.

No episódio descrito, a intenção do PEF foi evitar a exclusão da aluna com DA, por meio da ação de *orientar verbalmente os alunos da turma para que formassem grupo, também com a aluna com DA.*

Tal ação modificou a forma de a aluna com DA participar da atividade, haja vista que, até então, as experiências vivenciadas por ela não tinham sido agradáveis. Constatou-se que o PEF foi perseverante em buscar uma forma para que a aluna com DA participasse ativamente da atividade – formando trio com os colegas – e, como recomendou Kowalski (2007), o caminho encontrado foi oferecer dicas aos alunos sem deficiência.

EPISÓDIO 8

Esse episódio derivou de uma atividade da turma da aluna C. O PEF interrompeu a aula para que os alunos pudessem tomar água. A descrição do episódio permitiu a identificação de aspectos interacionais comuns ao relacionamento entre PEF e aluna com DA:

- PEF2: Chama os alunos para iniciar a explicação da atividade: “Linha azul”. *Em seguida, olha para J. e faz um gesto com a mão direita como se riscasse a linha no chão, em seguida, chama-a gesticulando com a mão direita.*

J.: Olha para o PEF e aponta para a garrafinha de água.

PEF2: Aguarda os alunos.

J.: Ao terminar de tomar água, caminha até a linha azul e senta ao lado da colega tutora que já estava lá.

PEF2: Inicia a explicação dizendo: “Vamos fazer uma brincadeira de atenção, tem que obedecer ao comando do professor, então eu vou falar sempre a palavra comando. *No caso da J., a J. não pode ouvir, então eu vou fazer só o sinal para ela me imitar, mas vocês fazem de acordo com o que eu pedir*”.

J.: Continua olhando para o PEF.

PEF2: Caminha até a J. e, por meio de gestos e movimentos, explica a atividade. Inicialmente, *aponta o dedo indicador para o próprio peito e levanta o braço direito, aponta para a J. e, novamente, levanta o braço direito*.

J.: Faz o movimento de levantar o braço direito.

Nesse episódio, estão exemplificadas duas estratégias: Estratégia que Decorre da Resposta ou da Ação do Aluno, e Estratégia para a Comunicação.

A Estratégia que Decorre da Ação do Aluno teve a finalidade de adaptar a regra. Sobretudo, nesse episódio, a ação do PEF foi *adaptar a regra da atividade, sendo, para os alunos ouvintes, o comando verbal, e, para a aluna com DA, o comando foi por meio de gestos e movimentos corporais*. O fato de o PEF ter realizado uma adaptação revelou que a intenção era deixar a atividade menos restritiva para a aluna com DA.

A atividade selecionada pelo PEF envolvia o uso de comandos verbais para que os alunos realizassem um movimento. Para que a aluna com DA tivesse condições de participar da atividade, foi preciso adaptar a regra. A adaptação proposta pelo PEF não deixou a atividade mais fácil para a aluna com DA, mas permitiu que a atividade fosse realizada de modo menos restritivo (Lieberman & Cowart, 1996).

A Estratégia para Comunicação, expressa por meio desse episódio, é definida como as ações do PEF para se comunicar com a aluna com DA. A intenção foi utilizar a comunicação não verbal, pela ação de *estabelecer comunicação com a aluna com DA por meio de gestos e expressões faciais*. Manzini e Deliberato (2004, p. 3) esclareceram que “[...] a primeira idéia que se tem de comunicação é que ela ocorre pelas palavras e pela fala [...], porém, a comunicação entre pessoas é muito mais abrangente do que se pode expressar pela fala”. Para os autores, “[...] a comunicação verbal pode ser complementada pela expressão facial e pelos gestos” (Manzini & Deliberato, 2004, p. 3). Trata-se de transmitir informação visual à aluna com DA (Auxter et al., 2010; Munster, 2011). Nesse sentido, o PEF foi expressivo, já que ele explorou a forma mais funcional de comunicação para a aluna, que eram os gestos e as expressões faciais.

5 CONCLUSÃO

Conclui-se que as estratégias de sucesso utilizadas pelos professores de EF para promover a participação de alunos com DA, nas mesmas atividades que os demais alunos da turma, apresentaram três componentes: 1) era uma ação do PEF que tinha uma *finalidade* voltada ao ensino. Não se tratou “da estratégia pela estratégia”, mas havia uma intenção, pois “a estratégia por si só” não é suficiente para oferecer quaisquer condições ao aluno; 2) atingiu

a *funcionalidade* do aluno com DA em relação à participação na atividade; e 3) respeitou as *características*, as *necessidades* e as *potencialidades* do aluno com DA.

A partir desses achados, a definição de estratégia proposta por Manzini (2010) pode ser redefinida: uma ação do professor, que possui uma intenção subjacente, direcionada ao aluno, com a finalidade de ensino, que é flexível e passível de alteração em função do comportamento do aluno nesse processo de interação durante o ensino. Portanto, não é uma ação estática do professor, mas processual devido à interação com o aluno.

A maioria das estratégias de sucesso, utilizadas pelos PEF, era uma ação simples e condizente com as recomendações ou sugestões já descritas por estudiosos da área. Nos resultados da pesquisa, pode-se complementar que essas ações estavam dentro de um contexto de interação entre professor e aluno, não podendo ser um procedimento a ser utilizado sem a compreensão, por parte do professor, do que ocorria no momento de ensino, dentro daquela situação social que envolvia a relação professor-aluno.

Como as ações dos PEF se modificaram por meio da interação com alunos, concluiu-se, também, que não houve uma linearidade quantos aos tipos de estratégias, com exceção das Estratégias Prévias, as quais sempre antecederam uma Estratégia para o Ensino da Atividade. Dessa forma, as Estratégias de Auxílio por meio de Colega Tutor, que Decorrem da Resposta ou da Ação do Aluno com DA e, para a Comunicação, não foram condicionadas a outra, nem a um momento específico da aula.

Firma-se, dessa forma, que, em determinadas situações das aulas, foi necessário que o PEF usasse a mesma estratégia, repetidas vezes, para atingir um objetivo específico. Em outros casos, os professores utilizaram duas ou mais estratégias para alcançar outro objetivo em relação ao aluno. Desse modo, as estratégias não são excludentes, pelo contrário, elas podem ser combinadas dentro de um *continuum* que é regido pelo processo de interação, verbal ou não verbal, entre o aluno e o professor.

Apesar de a literatura descrever estratégias semelhantes às encontradas neste estudo, foi possível, por meio da Análise Microgenética, identificar a origem e o processo de desenvolvimento das estratégias utilizadas pelo PEF no momento do ensino visando à participação de alunos com DA na mesma atividade que os demais alunos da turma.

REFERÊNCIAS

- Auxter, D., Pyfer, J., Zittel, L., Roth, K., & Huettig, C. (2010). *Principles and methods of adapted physical education and recreation* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Bezerra, A. F. S. (2010). *Estratégias para o ensino inclusivo de alunos com deficiência nas aulas de Educação Física*. (Dissertação de Mestrado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brazil. Recuperado do https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Educacao/Dissertacoes/bezerra_afs_do_mar.pdf
- Craft, D. H., & Lieberman, L. (2004). Deficiência visual e surdez. In: J. P. Winnick (Ed.). *Educação física e esportes adaptados* (pp. 181-206). Barueri: Manole.
- Decreto no. 5.296, de 2 de dezembro de 2004. Recuperado do http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm.

- Fiorini, M. L. S. (2011). *Concepção do professor de educação física sobre a inclusão do aluno com deficiência*. (Tese de Doutorado), Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, São Paulo, Brazil. Recuperado do https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91199/fiorini_mls_me_mar.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Fiorini, M. L. S., & Manzini, E. J. (2016). Concepção do professor de educação física sobre a inclusão escolar do aluno com deficiência. *Debates em Educação*, 8(15), 81-107.
- Fiorini, M. L. S., & Nabeiro, M. (2013). Um estudo sobre a intervenção com o professor de educação física para inclusão educacional do aluno com deficiência visual. *Revista da Sobama*, 14(2), 21-26.
- Flynn, E., Pine, K., & Lewis, C. (2006). The microgenetic method. Time for change? *The Psychologist*, 19(3), 152-155.
- Folsom-Meek, S. L., & Aiello, R. (2007). Instruction strategies. In: L. J. Lieberman (Ed.). *Paraeducators in physical education: A training guide to roles and responsibilities* (pp. 47-60). New York: Human Kinetics.
- Iñesta, E. R. (1974). *Técnicas de modificação do comportamento: Aplicação ao atraso de desenvolvimento*. Goiânia: E.P.U.
- Kowalski, E. (2007). Individual education programs. In: L. J. Lieberman (Ed.). *Paraeducators in physical education: A training guide to roles and responsibilities* (pp. 71-82). New York: Human Kinetics.
- Lei no. 13.146, de 6 de julho de 2015. Recuperado do http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm.
- Lieberman, L. J., & Cowart, J. F. (1996). *Games for people with sensory impairments: Strategies for including individuals of all ages*. Champaign: Human Kinetics.
- Lieberman, L. J., & Houston-Wilson, C. (2009). *Strategies for inclusion: A handbook for physical educators* (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Manzini, E. J. (2010). Recurso pedagógico adaptado e estratégias para o ensino de alunos com deficiência física. In: E. J. Manzini, & D. S. Fujisawa (Eds.). *Jogos e recursos para comunicação e ensino na educação especial* (pp. 117-138). Marília: ABPEE.
- Manzini, E. J., & Deliberato, D. (2004). *Portal de ajudas técnicas: Equipamento e material pedagógico para educação – recursos para a comunicação alternativa*. Brasília: MEC/SEESP.
- Meira, L. (1994). Análise microgenética e videografia: Ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva. *Temas em Psicologia*, 2(3), 1-8.
- Mendes, E. G. (2006, October). Inclusão: É possível começar pelas creches? *Paper presented at the 29th Anped Annual Meeting*, Caxambú, Minas Gerais, Brazil.
- Munster, M. A. V. (2011). *Educação física especial e adaptada*. Batatais: Ação Educacional Claretiana.
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in Early Childhood Special Education*, 20(1), 20-27.
- Peters, L. L., & Zanella, A. V. (2002). Videografia e análise microgenética como ferramentas para a pesquisa em Educação Física escolar. In: A. F. Vaz, D. T. Sayão, & F. M. Pinto (Eds.). *Educação do corpo e formação de professores: Reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física* (pp. 65-84). Florianópolis: UFSC.

- Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Recuperado do http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Schultz, J. L., Lieberman, L. J., Ellis, M. K., & Hilgenbrinck, L. C. (2013). Ensuring the success of deaf students in inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 84(5), 51-56.
- Vygotsky, L. S. (1984). *A formação social da mente: Desenvolvimento dos processos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2003). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone.

Recebido em: 24/02/2017
Reformulado em: 06/06/2017
Aprovado em: 02/08/2017