



15° Congresso de Iniciação Científica

LINGUAGEM NARRATIVA E INCLUSÃO NO ESPAÇO EDUCACIONAL

Autor(es)

LETÍCIA GONDO DE OLIVEIRA

Orientador(es)

Evani Andreatta Amaral Camargo

Apoio Financeiro

FAPIC

1. Introdução

Este estudo visa analisar o desenvolvimento da linguagem em sujeitos com dificuldades para aprender (com deficiência mental) e a participação da linguagem na inter-relação da criança com seus interlocutores no espaço de educação fundamental, tendo em vista que o sujeito só existe na relação com o outro a partir dos processos dialógicos. A sistematização e organização dos dados obtidos por meio de filmagens de tais crianças podem contribuir com o desenvolvimento de linguagem desses sujeitos bem como com o processo de inclusão escolar e social, além disso, pode contribuir para futuros atendimentos fonoaudiológicos, tendo em vista que analisa o desenvolvimento lingüístico das crianças com dificuldades para aprender, muitas vezes sujeitos da clínica-escola de Fonoaudiologia da UNIMEP. A fundamentação teórica adotada é a histórico-cultural, por considerarmos a relação dialógica como condição estruturante das interações humanas, pois ela fornece as condições para a organização do pensamento, das experiências e atribuição de significados (FEDOSSE & DAL POSO, 2002). Desta forma, aprendizado e desenvolvimento ocorrem no processo de mediação, em colaboração com o outro, daí a importância dos “mediadores”, que podem ser os educadores, os pares ou os objetos e signos culturais com os quais os educandos se relacionam e têm contato. O social, portanto, é o lugar no qual a aprendizagem e o desenvolvimento ocorrem para qualquer indivíduo, inclusive os sujeitos com dificuldades para aprender (com deficiência mental), que serão os sujeitos desse estudo. Assim, o processo de inclusão escolar é um lócus privilegiado para compreendermos os processos de aprendizagem de sujeitos com dificuldades para aprender. Como abordamos nesse estudo o desenvolvimento de linguagem no aspecto do desenvolvimento da narrativa, incluiremos apontamentos de Perroni (1992), a qual define narrativa como recapitulação de experiências na mesma ordem dos eventos originais, havendo dependência temporal entre os enunciados narrados, a singularidade do narrado (inédito) e emprego do tempo verbal perfeito. A autora argumenta que tal discurso é construído pela criança em conjunto com o adulto. Freitas (2002), que analisou a narrativa de adolescentes com síndrome de Down em

uma escola especial, verificou que o contexto grupal contribuiu para tal processo, pois o grupo é um espaço rico onde trocas são partilhadas conjuntamente entre os sujeitos.

2. Objetivos

A partir dos fundamentos expostos, o objetivo do presente projeto foi analisar o desempenho narrativo de crianças com dificuldades para aprender (deficiência mental) no espaço escolar (sala de aula e/ou atividades externas) que freqüentam a escola fundamental, em interações dialógicas com os professores e seus pares.

3. Desenvolvimento

Para atender ao objetivo deste estudo, a coleta de dados foi realizada através de filmagens feitas num período de outubro de 2006 a julho de 2007, totalizando vinte e quatro horas de gravações. As vídeo-gravações ocorreram semanalmente em uma escola municipal fundamental do município de Piracicaba, nas salas de aula regular dos alunos das primeiras séries, que apresentam dificuldades para aprender; e também na sala de apoio freqüentada pelos mesmos. É importante ressaltar que as crianças citadas estudavam em salas diferentes e, portanto, possuíam professoras distintas, já na sala de apoio estudavam conjuntamente. Esta sala de apoio contava com cinco alunos que possuíam dificuldades para aprender e as atividades ocorreram duas vezes por semana, em horário oposto ao da aula regular. Foram filmadas variadas atividades que possibilitavam que ocorressem as várias esferas lingüísticas, quais sejam: atividades que envolviam narrativa de histórias, com ou sem o auxílio de ilustrações e de perguntas da professora, narrativas de fatos vivenciados pelas crianças, produção de materiais escritos e de pinturas. Foram selecionados os dados que contemplavam a narrativa e as interações dialógicas, os quais foram organizados em episódios construídos a partir de diálogos dos sujeitos. As transcrições foram realizadas em ortografia regular. Os turnos das falas foram colocados em uma seqüência numerada. Os gestos, movimentos de cabeça, expressões faciais e corporais foram marcados entre parênteses ao lado da fala ou da respectiva inicial do sujeito. A professora foi denominada pela letra P. Participaram dessa pesquisa cinco crianças com dificuldades para aprender (nem todas com deficiência mental diagnosticada). São elas: Criança 1: MI, menina, 8 anos. Teve meningite quando mais nova. Cursava a primeira série pela segunda vez, e necessitava de explicação individual para realizar as atividades propostas (SIC). Observou-se que a garota utilizava pouco e em baixa intensidade a linguagem oral, dificilmente iniciava um diálogo, mas suas frases eram completas e compreensíveis, não havendo alteração do nível lingüístico fonético – fonológico. Criança 2: GA, menina, 7 anos, portadora de síndrome de Down. De acordo com a professora, GA fazia cópia sem dificuldade, escrevia com a ajuda da mesma, conhecendo todas as letras. Observamos que ela apresentava uma boa interação com as outras crianças e sua fala era inteligível, não havendo alteração do nível fonético – fonológico, também possuía iniciativa discursiva, estabelecendo diálogo e se mantendo no tópico da conversação. Criança 3: LU, menina, 6 anos. A professora relatou que a garota tinha dificuldades para escrever e reconhecer letras, mas não apresentava um diagnóstico de deficiência mental mais preciso. Pudemos observar que ela tinha iniciativa discursiva, boa interação com as outras crianças e sua fala era compreensível, com frases completas e bem estruturadas, dessa forma, a criança não apresentava alteração nos níveis lingüísticos. Criança 4: GU, menino, 7 anos. Segundo a professora ele tinha dificuldade de se concentrar nas atividades e era muito agitado, com muita dificuldade na aprendizagem dos conteúdos acadêmicos, tumultuando o andamento da sala regular (SIC professora). Observou-se que o menino tinha boa interação com as crianças, embora provocasse muitos desentendimentos (SIC professora). Apresentava iniciativa discursiva, estabelecendo diálogo, com distorções fonêmicas e velocidade de fala aumentada, que, às vezes, interferiam na compreensão do interlocutor. Precisava do outro para se manter nos tópicos discursivos. Criança 5: AN, menino, 8 anos. De acordo com a professora, sua deficiência é mais física, ele escreve com dificuldades e por isso realiza as atividades de forma mais lenta, contudo, apresenta boa compreensão, lê e realiza cópias. Observamos que o menino apresenta iniciativa discursiva, boa interação com as outras crianças e sua fala é lentificada, mas compreensível. Nas análises dos dados foi adotada uma perspectiva qualitativa e explicativa, tendo em vista a hipótese vigotskiana de que a linguagem se dá nas relações sociais, considerando como parâmetro para análise dos dados, as características do

desenvolvimento de linguagem narrativa da criança, apontadas por Perroni (1992) e a fala do interlocutor, pois, a atividade interpretativa do outro e a mobilidade entre os papéis (professor x aluno) são fundamentais nas interações eficazes do ponto de vista da linguagem e no processo de constituição do discurso narrativo da criança.

4. Resultados

Observa-se a partir das análises realizadas, que há a possibilidade de narrativa pelas crianças nas interações com o outro, o que denota a importância das interações dialógicas neste processo. Contudo, na sala de apoio, houve mais situações propícias para o desenvolvimento desse tipo de discurso do que na sala de aula regular. Na sala de aula houve situações de narrativa por meio da oralidade e escrita e na sala de apoio também foi propiciada esta situação, além de serem utilizados recursos como música e confecção de cartazes, que contribuíram para este processo. Após as análises dos dados, pudemos refletir que uma das crianças (MI) depende do outro para construir sua narrativa, já que é através das perguntas da professora que consegue encadear os eventos da narrativa, indicando uma possibilidade de construção conjunta. Segue um trecho da fala da criança com a professora da sala de aula regular: P: O que a galinha fez com o galo? (apontando o penúltimo quadro de figuras). MI: Puxando a orelha dele! (olhando para figura). P: Ah, e aí o que ele fez? O que aconteceu aqui? (apontando o último quadro de figuras) MI: Fugiu! A criança GA compreende os eventos da narrativa, adere ao tópico do discurso, porém não inicia tal processo, necessitando da ajuda da professora e dos colegas para isso. Através das ilustrações da história e das respostas adequadas às perguntas, acompanhadas do gesto de apontar, consegue se expressar e ser entendida pelo outro. Ela ainda não se constituiu uma narradora propriamente dita, tendo em vista que não conseguiu o inédito, nas palavras de Perroni (1992), nem as características da narrativa ou a seqüência dos fatos. Segue um trecho de GA com a professora da sala de apoio: P: Aqui? (apontando novamente a figura). GA: Colou! P: E como ela ficou? GA: Mais linda que ela ficou! É possível perceber a iniciativa discursiva de LU e a enunciação do inédito, bem como o uso de elementos de narrativas (como aí e depois), que propiciam, muitas vezes, o encadear dos eventos. Consideramos que a criança está se constituindo uma narradora independente, pois sem intervenção do interlocutor ela inicia a narrativa, encadeia os eventos na ordem em que ocorreram, utilizando elementos da narrativa e ainda usa o gesto de leitura (seguir com o dedo indicador as frases, como se estivesse lendo as palavras), demonstrando que ela está se apropriando de recursos usados na narrativa através da interação estabelecida com o outro. Segue um trecho da fala da criança: LU: A tartaruginha veajou lá nu céu, aí depois ela foi pô, pô céu, quando acabô a festa, varreu, varreu u céu e depois ela caiu do céu e quebô u casco! (fala seguindo com o dedo indicador as frases do cartaz, como se estivesse lendo). Quanto a GU, nota-se que a criança apresenta possibilidade de construir uma narrativa em conjunto com o outro, pois nessa interação, através de respostas adequadas às perguntas dirigidas a ele e com o apoio de ilustrações da história, consegue relatar alguns eventos principais. GU responde às perguntas relacionadas ao tema e mantém o tópico da conversação, demonstrando conhecimento sobre o discurso narrativo, porém ainda não se constituiu como narrador independente. Segue um trecho de GU com a professora da sala de apoio: P: Mas o que é que aconteceu com o casco da tartaruga? GU: (faz um gesto de rodar, com os dedos indicadores dispostos um na frente do outro num movimento circular). Caiu! P: E fez o quê? GU: Quebro! Observamos que AN também constrói narrativa em conjunto com o interlocutor, por meio de perguntas que possibilitam tal narrativa. Ele ainda não se constituiu um narrador independente, pois depende da fala do outro que orienta e organiza seu discurso. Segue um trecho da fala de AN : P: O que aconteceu aqui, no começo da história? (apontando a primeira cena da história) AN: A tartaruga foi nu céu! P: Fazer o que? O que a tartaruga foi fazer no céu? O que tinha lá? AN: Elefante!

5. Considerações Finais

Como pode ser observado nas análises, a criança começa a se constituir como narrador nas interações estabelecidas com seu interlocutor. De acordo com Perroni (1992), a concepção de que o discurso tem origem na dialogia nos ajuda a perceber como as crianças se constituem narradores a partir da linguagem e

do outro. Neste estudo, notamos que o grupo fornece condições para que a criança desenvolva a narrativa, pois o outro (professores e pares) auxilia a criança com dificuldade para aprender a estruturar sua narrativa, a retomar fatos importantes da história e assim ela vai se apropriando de estratégias que a tornará um narrador independente. Neste sentido, Panhoca (1999, p.54), cita: “são situações lingüísticas nas quais os significados são construídos dentro de inter-ações humanas que demandam atividade comunicativa”. Segundo Perroni (1992), o discurso é construído pela criança em conjunto com o adulto, sendo as respostas às perguntas dos mesmos, o início da constituição do discurso narrativo. E como observamos, o jogo de perguntas e respostas auxiliou as crianças na construção da narrativa. Nota-se que as crianças desse projeto são capazes de construir narrativa juntamente com o interlocutor e ainda encadear eventos de uma história, demonstrando assim a importância dessa interação. A aprendizagem através de ações compartilhadas só se efetiva a partir de relações significativas, daí a importância dos “mediadores”, que podem ser os educadores ou os pares com que os educandos relacionam. Nota-se que o grupo, aqui entendido como o da esfera social escolar, onde há interação da criança com pares e professores, vêm contribuindo para as possibilidades de desenvolvimento lingüístico de crianças com dificuldades para aprender e inclusive o desenvolvimento da narrativa dos sujeitos que integraram esta pesquisa. Entretanto, as situações mais propícias para o desempenho narrativo das crianças deste projeto ocorreram na sala de apoio.

Referências Bibliográficas

FEDOSSE, E.;DAL POZZO, I. M. P. O processo de avaliação acompanhamento fonoaudiológico orientado por teorias sócio-interacionistas - um estudo de caso. In: LACERDA, C.B.F. DE; I PANHOCA, I. **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária: 2002. Cap. 3, p.53-54.

FREITAS, A. P. A produção de narrativas em casos de síndrome de Down: um estudo da dinâmica interativa entre educadores e pais. In: LACERDA, C. B. F. DE; PANHOCA, I. (Org.). **Tempo de Fonoaudiologia III**. Taubaté: Cabral Editora Universitária: 2002, p. 55-70.

PANHOCA, I. O grupo terapêutico-fonoaudiológico e a leitura infantil – Constituindo um Saber. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo: EDUC, v. 11, n.1, p. 29-57,1999.

PERRONI, M. C. **O desenvolvimento do discurso narrativo**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.