



5º Congresso de Pesquisa

LINGUAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

Autor(es)

MARIA INÊS BACELLAR MONTEIRO

Co-Autor(es)

ANA PAULA DE FREITAS
EVANI ANDREATA AMARAL CAMARGO

Apoio Financeiro

FAP/UNIMEP

1. Introdução

Este texto apresenta resultados relativos ao projeto Linguagem e Inclusão Escolar e visa discutir a linguagem e a formação da identidade e/ou constituição de sujeitos com dificuldades para aprender e a implicação disto para o processo de inclusão. O aparecimento da linguagem foi descrito por Vigotski (1987, 1991), como sendo um “marco” importante para o desenvolvimento humano. Esta afirmação origina-se da constatação de que o sujeito se constitui a medida que o outro atribui significados às palavras e ações da criança, e, neste sentido, os interlocutores têm um papel essencial no funcionamento intra-psicológico de cada um e na formação da consciência individual. Este processo de constituição é sempre semióticamente mediado. Assim, a subjetividade é constituída nas relações sociais e a linguagem e as interações sociais têm um papel fundamental na constituição do sujeito. Bakhtin (1997) também destaca o papel da linguagem na constituição do sujeito. Para o autor, o sujeito e a linguagem estão intrinsecamente relacionados e a subjetividade decorre do princípio de alteridade, havendo sempre um inacabamento constituinte do sujeito, que se define na relação com o grupo social e com as experiências. Vigotski (1989), em seus estudos a respeito da Defectologia, avalia a importância do papel do outro (pais, sociedade e escola) para a criança e para o jovem “diferente”, levando-se em conta o mecanismo de compensação desses sujeitos, que está fortemente relacionado ao meio social, já que individualmente tais sujeitos apresentam mais dificuldades para superar suas limitações, havendo necessidade da participação do outro ou de instrumentos culturais, como mecanismo para criar “conflitos”, que possibilitam a aprendizagem e a superação da dificuldade. Caso o grupo social não veicule tais aspectos, de fato, a deficiência pode se tornar mais relevante. Góes (2004), Ferreira (2006) e Padilha (2007) avaliam o que significa e como está configurada no momento atual a inclusão escolar brasileira. Segundo Góes (2004), a organização das atividades curriculares da escola: ...não tem propiciado um contraponto à dispersão dos alunos por

diferentes classes e unidades, por meio de experiências que permitam vivenciar a diferença e a semelhança em relação a vários outros, inclusive àqueles que apresentam o mesmo tipo de necessidade especial. (p. 70) Esta organização impede aos “diferentes” compartilharem com outros suas características semelhantes, o que certamente estará interferindo em sua formação, já que a criança se encontra somente com outras muito diferentes e cujas necessidades também apresentam poucos aspectos em comum. Ferreira (2006) afirma que a escola deve exercer seu papel social na formação do indivíduo. Quando um aluno diferente do “normal” entra na escola regular, geralmente, gera uma desestabilização do sistema que não oferece aberturas e espaços para ações específicas necessárias a cada criança. Isso pode criar resistências que impossibilitam a inclusão. A autora enfatiza a necessidade de “viabilizar estratégias de ensino e avaliação partindo da premissa de que não é necessário que todos os alunos tenham as mesmas metas educacionais quando aprendem juntos” (FERREIRA, 2006, p.144), mas que suas especificidades sejam respeitadas e atendidas. Segundo Padilha (2007), é preciso que a escola tenha claro uma concepção de sujeito, de mundo, de deficiência, de desenvolvimento e de aprendizagem, para que possa conhecer e compreender melhor as características dos sujeitos com dificuldades para aprender. Ao se discutir o tema da inclusão, é necessário considerar a constituição do sujeito; neste sentido, devemos considerar o aspecto fundamental das interações sociais e o caráter processual de formação do sujeito.

2. Objetivos

Este estudo tem por objetivo relacionar o discurso sobre o processo de inclusão de um professor de escola regular e os indícios dos processos constitutivos da subjetividade vividos por uma criança com necessidades educativas especiais.

3. Desenvolvimento

Como pressuposto metodológico assumimos a matriz histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991) e optamos pela análise dos processos e pelo estudo da origem dinâmico-causal. Este trabalho é parte de um estudo que está sendo realizado em escolas da rede municipal de uma cidade do Estado de São Paulo que tem como objetivo refletir sobre os aspectos da inclusão já destacados. O estudo visa caracterizar como os diferentes agentes sociais (sujeitos, pais, professores e colegas) avaliam o processo de inclusão do sujeito com dificuldades para aprender e quais os indícios dos processos constitutivos da subjetividade que essas crianças estão vivendo na escola comum. Para o presente trabalho, selecionamos episódios vídeo-gravados das observações realizadas em uma das escolas de educação infantil, que tem um sujeito com hipótese diagnóstica de deficiência mental, bem como os dados da entrevista realizada com a professora deste sujeito. A criança chama-se Maria e estuda em uma escola de educação infantil. Tem 5 anos e frequenta a escola desde fevereiro de 2006. A criança fala algumas palavras inteligíveis e dentro do contexto, mas comunica-se mais por meio de ações e gestos indicativos. Foram realizadas filmagens semanais da criança e seus interlocutores durante o segundo semestre letivo do ano de 2006. As situações apresentadas aqui se referem às atividades realizadas na sala de aula. Foi também realizada uma entrevista com a professora (50 anos) da sala de aula regular. O diálogo estabelecido durante a entrevista procurou deixar a professora livre para expressar aquilo que considerava mais significativo para ela. A entrevista foi áudio-gravada e posteriormente transcrita e os dados foram analisados a partir da organização por temas abordados e por concepções de sujeito e de deficiência identificadas. Para a análise, tomamos por base o referencial teórico utilizado, com enfoque na análise microgenética que, de acordo com Góes (2000), é orientada para os detalhes das ações; para as interações e cenários sócio-culturais. Privilegiamos as minúcias que nos fazem compreender os indícios dos processos constitutivos da subjetividade vividos por Maria e pelas argumentações da professora.

4. Resultados

A análise foi feita a partir das seguintes unidades temáticas: Participação da criança nos espaços e atividades escolares. Na entrevista realizada observamos a consciência da professora de que Maria precisa

participar de todas as atividades e espaços como as demais crianças. Observando Maria na sala de aula, em atividade de canto, podemos verificar que as ações da criança são condizentes com a fala da professora. Maria participa da atividade proposta: observa o que está ocorrendo, realiza os sons dos animais, faz movimentos corporais, tais como, bater palma, levar à mão ao peito, balançar os braços. Contudo, a fala da professora, ao apontar para as limitações de Maria, indicia que, ainda que a criança participe, é diferente da maneira como seus pares realizam as atividades. A análise do episódio nos permite apontar as possibilidades de atuação de Maria nas atividades escolares se considerarmos seu processo de desenvolvimento. Mas, é preciso salientar que a participação de Maria nas atividades e nos espaços escolares ficará sempre circunscrita pela forma como seus interlocutores a considerarem; bem como a forma de atuação nos processos de mediação, tendo em vista que o mecanismo de compensação desses sujeitos está estritamente relacionado ao meio social, havendo maior necessidade do outro para criar “conflitos”, que possibilitam superação da dificuldade. Fatores relevantes para o desenvolvimento. Olhar o sujeito deficiente apenas do ponto de vista orgânico não contribui para a discussão de questões relacionadas às condições socioculturais necessárias para uma transformação. Quando a prioridade é colocada no déficit, o sujeito em si fica em segundo plano. O diagnóstico pode impor limites ao sujeito ao invés de criar uma condição que privilegie as possibilidades de desenvolvimento. O discurso da professora revela sua crença em que o déficit está na criança e isto a coloca como simples espectadora; não acredita na possibilidade de que suas ações possam interferir naquilo que já foi determinado. Essa crença também aparece quando fala sobre as expectativas que tem em relação à aprendizagem. Ao observarmos Maria em uma atividade com massinha, é possível notar o interesse dela. A professora, conforme relata, tem uma preocupação pedagógica com o aprendizado das cores. Questiona Maria sobre isso. Quando um colega da turma responde por ela, a professora o repreende, pois está preocupada com as possibilidades de acertos de Maria, mas, não considera os modos de aprendizagem conjunta, assim, não valoriza a tentativa de Fábio em ajudar Maria. A atitude do aluno em responder por ela mostra a representação da imagem que ele tem de Maria, isto é, ela não tem capacidade para responder. Contudo, não há uma insistência por parte da professora para obter a resposta de Maria. Assim, este fato parece indiciar que a professora, como Fábio, demonstra não acreditar que ela possa aprender. E sua fala “eu não tenho idéia de como é a aprendizagem dela” fica legitimada. Interações com os colegas A professora avalia a interação de Maria com os colegas como “normal”. Conta que no início foi mais difícil pelo fato dela não falar, mas agora já dá para entendê-la melhor, o que facilitou a interação. Podemos notar que a dificuldade de interação é sempre colocada em Maria. Maria continua realizando a atividade com a massinha e mostra seu trabalho para a professora, dizendo algo. Observamos que a professora não buscou dar sentido a fala da criança, o que não favorece o desenvolvimento lingüístico. Mas, elogia o trabalho dela para os demais alunos que parecem não se importar muito. Quando a professora sugere que os alunos troquem de massinha uns com os outros, Maria prontamente oferece a sua, mas os colegas não aceitam a troca. Assim, temos indícios de que os colegas de Maria demonstram dificuldade na interação com ela, talvez pela dificuldade de compreensão de sua fala e atitudes, ou porque o adulto não está conseguindo ser o mediador neste processo de interação.

5. Considerações Finais

Neste estudo procuramos relacionar o discurso sobre o processo de inclusão de uma professora da escola regular e os indícios dos processos constitutivos da subjetividade vividos por uma criança com necessidades educativas especiais. Verificamos que as atividades realizadas pelas crianças da turma de Maria e por ela são as mesmas – a menina acompanha, do modo como para ela é possível, aquilo que está sendo realizado. Não observamos um programa diferenciado para alunos com alguma dificuldade maior em relação ao que está sendo proposto, o que demonstra que a inclusão pode ocorrer, desde que, os sujeitos com necessidades especiais “se insiram” no programa existente. Assim, fica claro que o processo de aprendizagem e desenvolvimento é determinado pelo próprio sujeito, por suas limitações e capacidades, e não pelo que seria o papel da escola e do grupo social, o de gerar conflitos e assim fornecer os mecanismos de compensação necessários para os sujeitos com dificuldades como forma de superá-las. Maria ainda é olhada pelo lado da limitação. Embora a professora demonstre ter bastante “compreensão” não exigindo muito dela, não oferece caminhos alternativos para sua participação nas atividades. Os colegas de Maria

também notam as diferenças e têm atitudes contraditórias – ora, se aproximam, tentando ajudar – como quando falam o nome para ela – ou – recusam-se a pegar a massinha que ela oferece. A representação que os alunos têm do aluno especial parece ser constituída pela forma como este aluno é tratado pelos educadores, como dialogam com ele e como falam dele. Se, de acordo com Bakhtin (1997), constituímos nossa subjetividade pela representação que os outros têm de nós, podemos inferir que esta criança pode estar construindo a significação de si mesma de uma forma prejudicada, já que é assim que é vista pelo adulto e, por conseguinte pelo grupo de crianças. A professora poderia exercer o papel de mediadora nesta interação entre as crianças da classe, mas não demonstrou esta posição nas situações observadas. Talvez isto possa ser atribuído ao grande número de crianças na sala, ou às propostas pedagógicas planejadas, mas certamente a imagem que o professor faz da criança e suas concepções sobre desenvolvimento e aprendizagem têm uma grande influência na postura adotada.

Referências Bibliográficas

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto. **Os movimentos possíveis e necessários para que uma escola faça a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais**. In: JESUS, D. M.; BAPTISTA, C.R; VICTOR, S. L. (orgs). **Pesquisa e Educação Especial: Mapeando Produções**. Vitória: Edufes, 2006, p.139-154.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. **A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: Uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade**. **Cadernos Cedex**. v.20, n.50, p.9-25, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa**. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004, p. 69 – 91.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman (orgs). **Políticas e Práticas da Educação Inclusiva**. 2007, p. 93 -120.

VIGOSTSKI, Lev Semynovytsch. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1987.

VIGOSTSKI, Lev Semynovytsch. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Playa, Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educacion, 1989.

VIGOSTSKI, Lev Semynovytsch. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.