



## 6º Congresso de Pesquisa

### LINGUAGEM E INCLUSÃO ESCOLAR

#### Autor(es)

---

MARIA INES BACELLAR MONTEIRO

#### Co-Autor(es)

---

ANA PAULA DE FREITAS  
EVANI ANDREATTA AMARAL CAMARGO

#### Apoio Financeiro

---

FAP/UNIMEP

#### 1. Introdução

---

Este trabalho apresenta reflexões sobre o tema linguagem e inclusão escolar com o objetivo de relacionar o desenvolvimento lingüístico e a formação da identidade de sujeitos com dificuldades acentuadas para aprender (especificamente aquelas com deficiência mental), que freqüentam a rede regular de ensino, bem como o processo de inclusão. Para isto, o estudo buscou relacionar o discurso sobre inclusão de professores da escola regular e os indícios dos processos constitutivos da subjetividade vividos pelas crianças.

O aparecimento da linguagem na criança foi descrito por Vigotski (1987), como sendo um "marco" importante para o desenvolvimento humano. Esta afirmação origina-se da constatação de que o sujeito se constitui à 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 semioticamente mediado. Assim, a subjetividade é constituída nas relações sociais e a linguagem e as interações sociais têm um papel fundamental na constituição do sujeito. Desta forma, o espaço escolar é um lócus privilegiado para compreendermos os processos de aprendizagem de sujeitos com dificuldades para aprender.

Bakhtin (1997) também destaca o papel da linguagem na constituição do sujeito. Segundo ele, 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. Vion (1992) acrescenta a isto o argumento de que a subjetividade decorre do plano da intersubjetividade, o que amplia o olhar do sujeito psicológico, individual para uma visão social. Para esses autores a linguagem é considerada uma função mental

tipicamente humana. Apontam para o fato de que é a partir das relações que os homens estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-cultural, portanto, pela mediação semiótica, que ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem.

Por abordarmos a questão da inclusão, incluímos as reflexões de Vigotski (1989) a respeito da Defectologia, em que ele avalia a importância do papel do outro para a criança "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 maior 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.

A inclusão da criança com dificuldades para aprender no chamado ensino regular é um desafio para a educação de todo o mundo. Segundo Monteiro (1997):

[...] No Brasil, de acordo com a política educacional, está assegurado o ingresso do aluno deficiente em turmas do ensino regular, sempre que possível. Todavia, ainda poucos alunos com necessidades especiais têm tido a oportunidade de frequentar salas de aula regulares e, mesmo quando esta oportunidade lhes é oferecida, as escolas e/ou profissionais têm poucos recursos e conhecimento para garantir o sucesso e permanência desses alunos. (1997, p. 110).

Estudos tais como os de Góes (2004) e Ferreira (2006), têm sido realizados com o intuito de avaliar o que significa e como está configurada no momento atual a inclusão escolar brasileira e para essas autoras, este processo ainda necessita discussões e capacitações pertinentes.

## **2. Objetivos**

---

O presente estudo buscou relacionar o desenvolvimento lingüístico e a formação da identidade e/ou constituição de sujeitos com dificuldades acentuadas para aprender (especificamente aquelas com deficiência mental) com o discurso dos professores sobre o processo de inclusão. Tais crianças frequentam a rede regular de ensino (EMEIS e Ensino Fundamental).

## **3. Desenvolvimento**

---

Neste estudo, assumimos como pressuposto metodológico a matriz histórico-cultural, que tem o signo lingüístico, próprio da espécie humana, como principal mediador entre o homem e o mundo. Baseando-nos em Vigotski (1991), optamos pela análise dos processos e pelo estudo da origem dinâmico-causal, enfatizando-se, assim, uma análise explicativa e não descritiva.

Para a realização da pesquisa foram feitas observações, nas escolas de educação infantil e ensino fundamental, registradas em diário de campo e vídeo-gravações, além de entrevistas com os colegas e grupos de discussão com os professores, registrados em áudio-gravação. Participaram duas crianças de duas escolas da educação infantil (escolas A e B) e cinco crianças de uma escola de ensino fundamental (1<sup>as</sup>.séries), além dos professores e colegas.

O material filmado foi transcrito ortograficamente. Os turnos das falas foram colocados em seqüência. Os gestos, expressões faciais e corporais foram marcados entre parênteses ao lado da fala. Como critério de seleção para a análise dos episódios privilegiamos as situações em que a criança estava em interação com os pares e/ou educadores.

Todo o material gravado em áudio, relativo às entrevistas, foi transcrito e analisado procurando-se relacionar as concepções dos professores e colegas com as práticas sociais presentes no cotidiano escolar.

## **4. Resultados**

---

### **Sobre as concepções dos professores**

Os dados aqui apresentados referem-se a encontros realizados com os professores de uma escola de

educação infantil. As análises foram realizadas a partir de eixos temáticos:

1. Medo em relação à chegada do aluno especial: praticamente todas as professoras expressaram grande receio ao saber que teriam uma criança especial em suas salas de aula, especialmente, porque relatam que nenhuma delas teve preparo adequado para tal função;
2. Desconhecimento do papel do professor na aprendizagem do aluno especial: as professoras alegam que a aluna é bem “cuidada” por todos. Sendo assim, a inclusão acaba tendo por finalidade, “cuidar”, “tomar conta” da criança, dando a impressão de que para incluir, basta colocar o portador de necessidades especiais no mesmo espaço físico que os demais alunos;
3. Incompreensão sobre o papel do estagiário (monitor) no auxílio da aprendizagem do aluno especial: o papel do estagiário, a partir do que é relatado nas reuniões e por observações da rotina escolar, parece ser o de acompanhante exclusivo da aluna portadora de necessidades especiais, fazendo as atividades com e para a aluna, em grande parte do tempo;
4. Atribuição das dificuldades da criança à não aceitação do déficit pela família para com a criança especial: as professoras atribuem às famílias as dificuldades das crianças e consideram que a aceitação do déficit por elas é o ponto de partida para qualquer trabalho com a criança;
5. Falta de subsídios para atender as necessidades de um aluno especial: o argumento mais recorrente presente nas falas do grupo é a necessidade que as professoras têm de obter subsídios de como trabalhar, em todos os aspectos, com crianças portadoras de necessidades especiais.

#### **Sobre as concepções dos colegas:**

Através de uma análise dos dados registrados pudemos identificar a que os colegas têm uma imagem de alguém frágil da criança com deficiência mental, que merece cuidados. Assim, a relação interpessoal existente entre eles é a de “cuidado”. Ao se perguntar aos colegas ‘como brincam’ com o sujeito, respondem: “a gente segura ela, pega na mão dela, brinca lá no parque”. É nítido o reflexo dos dizeres dos professores nas ações e dizeres dos colegas.

#### **As crianças na educação infantil:**

Em relação à educação infantil, na sala de aula observamos que, nas duas escolas, as crianças realizam as mesmas atividades que os demais alunos. Na educação infantil, na maioria das vezes, quando as tarefas são orientadas pelo professor, são realizadas atividades de canto, desenho, modelagem, recorte e colagem. Atividades de brincadeiras ocorrem durante situações livres na sala de aula. Em ambas as escolas, as crianças participam das mesmas atividades que os demais alunos, com a presença de um monitor. Segundo relato de uma das coordenadoras da Educação Especial, a função do monitor é auxiliar o professor que tem em sua turma alunos de inclusão e este auxílio não deve se restringir à criança com necessidade especial, mas deve ser estendido para todos os alunos. Contudo, observamos que o monitor assumiu a função de “cuidar” da criança dita de inclusão e parece caber só a ele a tarefa de acompanhar a criança durante a realização da atividade.

Tivemos como objetivo a busca pela compreensão das possibilidades dialógicas no contexto escolar. As situações observadas nas escolas, em momentos diversos, nos mostraram que não há uma preocupação por parte dos professores e monitores em compreender os enunciados das crianças com necessidades educativas especiais. Observamos situações em que as crianças estudadas emitiram vocalizações ou palavras (às vezes, ininteligíveis), mas não notamos um movimento dos interlocutores em direção à busca pela significação. Notamos que, os alunos da escola regular não procuram as crianças com necessidades especiais para conversar. Mas, em vários momentos, observa-se que há tentativas de auxiliá-las, por exemplo, quando a professora pergunta algo para a criança e esta não responde, sempre há um amigo para responder por ela. Durante situações de brincadeiras livres, foi observado que as crianças com necessidades especiais sempre brincam sozinhas. Não observamos intervenção dos educadores, no sentido de propor brincadeiras conjuntas.

#### **As crianças do ensino fundamental:**

Os dados no ensino fundamental indicaram que houve a possibilidade de narrativa pelas crianças nas interações com o outro, o que denotou a importância das interações dialógicas neste processo. De acordo com Perroni (1992), a concepção de que o discurso tem origem na dialogia nos ajudou a perceber como as crianças se constituíam narradores a partir da linguagem e do outro. Nesta perspectiva, o grupo forneceu condições positivas para isso (PANHOCA ET ALL, 2005), pois o outro (professores e pares) auxiliou a

criança com dificuldade para aprender a estruturar sua narrativa. Além disso, identificamos que construir interações no grupo como um todo ou em pequenos sub-grupos parece ser mais efetivo para essas crianças do que quando as mesmas realizam atividades isoladas; assim as situações coletivas são mais eficazes para o desenvolvimento das atividades das crianças com dificuldades para aprender, até mesmo a disposição dos mobiliários: em salas regulares diferentes, observamos tal fato – carteiras duplas promovem uma interação maior do que as individuais; pequenos grupos em roda talvez propiciem mais ainda interações efetivas. Desta forma, concordamos com Sanches (2005), quando a autora argumenta que não é produtivo oferecermos para as crianças com dificuldades acentuadas para aprender atividades diferenciadas de seus pares na sala de aula, ou a presença de um adulto exclusivo ao lado de uma criança apenas; porém, devem ser feitas ações planejadas para o grupo heterogêneo específico com o qual se está trabalhando.

## 5. Considerações Finais

---

A interação das crianças (com dificuldades para aprender) com seus professores e pares pode contribuir para o desenvolvimento das mesmas, na medida em que essas relações “são situações lingüísticas nas quais os significados são construídos dentro de inter-ações humanas que demandam atividade comunicativa” (PANHOCA, 1999, p. 54), como vimos em muito poucas situações de sala de aula regular e um pouco mais nas situações das salas de apoio. Além disso, não é possível um planejamento geral para todas as salas de aula (etapa fundamental e educação infantil), embora saibamos da necessidade dos conteúdos curriculares que devem abarcar as etapas. Provavelmente, salas com um menor número de crianças propiciam ao professor atender mais as necessidades de cada um. Compreendemos que, ainda que os professores, das escolas municipais, consideram a inclusão positiva, eles avaliam que ela ainda não ocorre em sua plenitude. Os estudos demonstraram também que a imagem construída pelos professores e pelos colegas, sobre o sujeito, traduz a história social negativa do deficiente mental em nossa sociedade.

A concretização das propostas políticas sobre a inclusão ainda é o grande desafio da educação para todos em todo o mundo. Conforme apontado por Sanches (2005), é necessário “...se fazer uma verdadeira diferenciação pedagógica inclusiva” (SANCHES, 2005, p.132). Isto significa não só mudar a mentalidade, mas as práticas pedagógicas.

## Referências Bibliográficas

---

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes Editora Ltda, 1997.

FERREIRA, M.C.C. 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, p.139-154, 2006.

GÓES, M. C. R. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (orgs). **Políticas e práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, p. 69 – 91, 2004.

MONTEIRO, M. I. B. A interação de crianças com Síndrome de Down e outras crianças na pré-escola comum e especial. In: MANTOAN, Maria Teresa Egler (Org.). **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo, p. 109-112, 1997.

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

PANHOCA, I. ET ALL. O Grupo Terapêutico-Fonoaudiológico e o Processo de Construção da Identidade e da Subjetividade. **Fonoatual**. São Paulo, ano 8, n.31, p.53-59, jan./mar. 2005.

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

SANCHES, I. Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da investigação-ação à educação inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**. Lisboa, 005, pp127-142, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **Fundamentos da Defectologia**. Obras Completas. Tomo 5. Playa, Ciudad de La Habana:

Editorial Puelo y Educación, 1989.

**A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VION, R. (1992). **La Communication Verbale:** Analyse des Interactions. Paris: Hachette.