

O DISCURSO DO PROFESSOR E OS PROCESSOS DE CONSTITUIÇÃO ESCOLAR DE MARIA

FREITAS, Ana Paula de – UNIMEP – afreitas@unimep.br

CAMARGO, Evani Andreatta Amaral – UNIMEP

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar – UNIMEP – mbmontei@unimep.br

GT: Educação Especial / n.15

Agência Financiadora: Sem Financiamento

1. Introdução

Este texto visa discutir a linguagem e a formação da identidade e/ou constituição de sujeitos com dificuldades para aprender¹ e a implicação disto para o processo de inclusão. Iniciaremos discorrendo sobre o aparecimento da linguagem na criança, que 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. As funções mentais superiores (a linguagem racional, o pensamento conceitual, a atenção voluntária e a memória lógica) vão sendo construídas ao mesmo tempo em que vão constituindo o sujeito nas relações sócio-históricas.

Alguns outros autores também destacam o papel da linguagem na constituição do sujeito. Segundo Bakhtin (1997), 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

¹ Neste projeto, a denominação “crianças com dificuldades para aprender” segue as orientações das Diretrizes de Educação Especial para a educação básica do MEC que inclui crianças com deficiências mental, física, auditiva ou visual.

plano da intersubjetividade, o que amplia o olhar do sujeito psicológico, individual para uma visão social.

Discutiremos a linguagem a partir das teses centrais desses autores que fundamentam seus estudos na corrente do materialismo histórico dialético. Desta forma, nos reportamos às idéias de Vigotski (1991, 2001) e de Bakhtin (1997). Ambos concebem o homem como um sujeito histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Vigotski buscou compreender sobre a origem do funcionamento tipicamente humano e Bakhtin se preocupou com a construção de uma concepção histórica e social da linguagem. Para os dois 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.

Para Vigotski, é através da linguagem que o homem se comunica e vai se constituindo em suas interações. A linguagem permite a categorização do mundo, a possibilidade de abstração e a generalização dos objetos, enfim, o funcionamento psíquico superior, pois o homem pode agir e pensar sobre os objetos sem que eles estejam presentes e relacionar-se com o mundo através da mediação dos significados construídos pelo grupo social do qual ele faz parte.

Na perspectiva histórico-cultural, o signo é um instrumento psicológico utilizado pelo homem para comunicar-se, significar as vivências, categorizar e analisar as coisas do mundo. Vygotsky, em sua tese sobre a internalização das funções mentais superiores, busca uma compreensão do papel do signo como tendo uma função mediadora. Quando o autor atribui ao signo a função de afetar o comportamento do homem, parece tornar bastante claro o papel da linguagem, ou seja, o sujeito é necessariamente constituído pela linguagem.

O mérito de Vigotski foi o de marcar o papel constitutivo e estruturante da linguagem em relação aos processos cognitivos, o que se dá na medida em que ele toma a linguagem como o principal mediador - necessariamente simbólico - entre as referências do plano social e as do biológico.

Vigotski, no que diz respeito à relação pensamento e linguagem, aponta para o fato de que esta deve ser concebida em termos de uma práxis lingüística, sem a qual não existe significação. Ao colocar a interlocução como sendo indicativa dessa relação, ele marcou o papel do dialogismo como o elemento constitutivo por excelência dos processos cognitivos e o papel da interação como a sua dimensão fundadora.

Por abordarmos a questão da inclusão de crianças com dificuldades para aprender (especialmente as com deficiência mental) incluímos as reflexões de Viotski 1989) a respeito da Defectologia, em que ele 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 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.

Sobre a questão da natureza dialógica da linguagem, Bakhtin afirma que é na relação dialógica que os sentidos são produzidos. Para Bakhtin o sentido da palavra é totalmente determinado pelo contexto, de modo que existem tantas significações possíveis quanto contextos possíveis. Ao abordar a questão da dialogia, Bakhtin destaca que os sentidos e “verdades” são o efeito da interação dos interlocutores, deste modo enfatiza o papel do “outro” na busca pela construção de sentidos. Nesse ponto, é válido lançar mão do conceito de compreensão, proposto por Bakhtin, para que se torne possível um maior esclarecimento do “papel do outro”. Para o autor “compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente” (Bakhtin, 1997:131). Ele explicita que a compreensão ocorre porque existe o “outro”, apto para “orientar-se em relação à enunciação do interlocutor”. Para o autor, a compreensão é uma forma de diálogo, existindo, portanto, a réplica, a contrapalavra. É através do processo de compreensão ativa e responsiva que a significação se realiza.

A partir dos estudos de Vigotski e Bakhtin, é possível refletir sobre o papel da linguagem na constituição dos sujeitos. Assim, ao problematizarmos a questão da inclusão de crianças e jovens com dificuldades para aprender, torna-se claro que a compreensão do papel que a linguagem ocupa neste processo torna-se fundamental.

A inclusão da criança com dificuldades para aprender no chamado ensino regular é um desafio para a educação especial 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. A falta desse recurso concorre para a frustração do aluno, de seus pais e sem dúvida, para a marginalização e retirada do mesmo da escola regular. Temos assistido vários esforços por parte das escolas, professores e instituições públicas, no sentido de assegurar este direito aos alunos especiais, mas ainda precisamos de muito mais esforços e estudos para mudar a situação atual.” (p. 110).

Estudos, tais como os de Góes (2004), Ferreira (2006) e Padilha (2007) têm sido realizados com o intuito de avaliar o que significa e como está configurada no momento atual a inclusão escolar brasileira.

Segundo Goes (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 apontada pela autora impede aos “diferentes” compartilharem com outros suas características semelhantes, o que certamente estará interferindo em suas formações, já que a criança se encontra somente com outras muito diferentes e cujas necessidades também apresentam poucos aspectos em comum. Se, pelo processo de alteridade, citado acima, nos constituímos pela diversidade, também se faz necessário àquilo que é comum.

Ferreira (2006) afirma que a escola deve exercer seu papel social na formação do indivíduo. Os educadores devem oferecer um espaço privilegiado que atenda a diversidade dos alunos como construtores dos saberes, permitindo a todos o domínio das capacidades de linguagem necessárias para ocupar um papel na sociedade. Segundo esta autora, quando um aluno diferente do ideal, 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. Neste sentido, 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. Ao se oferecer estratégias que respeitem e atendam as necessidades de todas as crianças, pode-se evitar que o destino de tais crianças seja pautado somente na deficiência.

Segundo Padilha (2006), 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 e que esperam que a escola cumpra seu papel no desenvolvimento cognitivo em todas as esferas do simbólico.

Como foi explicitado acima, ao se discutir o tema da inclusão, é necessário considerar a constituição do sujeito, ou seja, a formação da identidade. Neste sentido, devemos considerar o aspecto fundamental das interações sociais e o caráter processual de formação do sujeito.

Desta forma, este estudo tem por objetivo refletir sobre aspectos específicos da inclusão que ainda têm sido pouco considerados nos textos referentes a pessoas com dificuldades acentuadas para aprender (especificamente aquelas com deficiência mental), que estão freqüentando a rede regular de ensino: a linguagem e a formação da identidade e/ou constituição destes sujeitos e a implicação disto para o processo de inclusão. Para isto, o estudo buscou 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.

2. Metodologia

Como pressuposto metodológico assumimos 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.

Este trabalho é parte de um estudo que está sendo realizado em escolas da rede municipal de uma cidade de porte médio do Estado de São Paulo que tem por objetivo refletir sobre os aspectos da inclusão já destacados. Para isto, 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 a realização da pesquisa, foi realizado, num primeiro momento, um levantamento para se identificar em quais escolas havia alunos incluídos. Para tanto, foi elaborado um questionário para ser respondido pelos professores, no qual eles identificavam os alunos com dificuldades acentuadas para aprender, em especial, com deficiência mental. Num segundo momento, foram realizadas observações nas escolas de educação infantil e educação fundamental, que têm alunos incluídos, bem como realizadas entrevistas com professores, familiares e colegas destes alunos. No presente trabalho, apresentamos dados parciais desta pesquisa, assim, 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 selecionada chama-se Maria e estuda em uma escola de educação infantil (EMEI). A escola funciona em período integral. Possui 220 crianças matriculadas, sendo que 17 delas pertencem à classe do sujeito da pesquisa (10 meninos e 7 meninas, incluindo Maria) uma agente de saúde, uma diretora, uma coordenadora pedagógica (esta vai a EMEI uma vez a cada dois meses), 14 professores, porteiro, merendeiras, faxineiras, tendo de maneira geral um quadro de funcionários com 30 pessoas.

Maria tem 5 anos de idade e freqüenta a escola desde fevereiro de 2006. No que se refere à linguagem, a criança fala algumas palavras inteligíveis e dentro do contexto, mas comunica-se mais através de ações e gestos indicativos.

Na escola não há nenhum documento que especifique o diagnóstico médico da criança, a não ser o depoimento dado pela mãe da menina que relata que esta apresenta epilepsia, convulsão de difícil controle e atraso mental. A criança freqüenta também, em uma outra escola, a sala de apoio transitória, duas vezes por semana, no período matutino.

Para a coleta de dados foram realizadas filmagens semanais da criança e seus interlocutores durante o segundo semestre letivo do ano de 2006. As observações foram feitas por uma bolsista de iniciação científica, no período de 14:00hs às 15:30hs². Neste horário, as crianças estavam terminando o período de descanso e saindo para o recreio, que consistia em fazer uma pequena refeição, em seguida higienização e atividades no parque. Contudo, em alguns dias, a atividade de parque foi trocada por atividades na sala de aula. Na sala de aula, as atividades realizadas envolviam brincadeiras simbólicas, atividades de massinha, recorte e colagem, desenho, canto etc. A pesquisadora limitou-se a filmar, não interferindo na escolha das atividades escolares.

Para a análise foram privilegiadas situações de interação de Maria com seus pares e professor. Além das observações da criança no contexto escolar, foi também realizada uma entrevista com a professora (50 anos) da sala de aula regular. A professora trabalha nesta escola há seis anos e tem 20 anos de magistério. O diálogo estabelecido durante a entrevista

² A bolsista de Iniciação Científica só tinha disponibilidade no período vespertino e, a maioria das atividades de caráter didático-pedagógico acontecia no período da manhã.

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, em especial, 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. Assim, privilegiamos as minúcias que nos fazem compreender os indícios dos processos constitutivos da subjetividade vividos por Maria e pelas argumentações da professora. De acordo com Pino(2005): “o objetivo da pesquisa não é a análise dos fatos, mas de processos, ou seja, da história da gênese desses fatos” (p.179).

3. Resultados

A análise da entrevista realizada com a professora e das observações realizadas nas diferentes situações do espaço escolar levou-nos ao estabelecimento das seguintes unidades temáticas:

- Participação da criança nos espaços e atividades escolares
- Fatores relevantes para o desenvolvimento
- Interações com os colegas

Participação da criança nos espaços e atividades escolares

A escola deve proporcionar para as crianças diferentes atividades que permitam o desenvolvimento das funções mentais superiores e que favoreçam a vivência de experiências culturais diversas, essenciais para a apropriação dos bens culturais.

Na entrevista realizada observamos a consciência da professora de que Maria precisa participar de todas as atividades e espaços como as demais crianças. Quando perguntado sobre quais as atividades que ela realiza na escola a professora afirma que as atividades:

“...São as mesmas. As vezes é dia de brincadeira, ela participa, canto (referindo-se à atividade de cantar) No começo ela não participava. Ela queria ficar brincando, precisava ficar chamando a atenção dela o tempo todo. Agora hoje ela já canta, conta do jeito dela; faz as mesmas coisas que os demais...” e logo em seguida, ainda se referindo às atividades, acrescenta: *“...Toda,s ela participa, ela faz dentro das limitações dela, mas tudo o que os outros fizerem, ela faz...”*.

Observando Maria na sala de aula, em atividade de canto, podemos observar que as ações da criança são condizentes com a fala da professora. Maria está participando da atividade proposta. Ela observa o que está ocorrendo, ela 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. Ao analisarmos o episódio a seguir, à luz da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, podemos apontar as possibilidades de atuação de Maria nas atividades escolares e considerarmos o 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 (educadores, crianças, etc) a considerarem e a representam; 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 da participação do outro para criar “conflitos”, que possibilitam superação da dificuldade:

“A classe estava disposta em pequenos grupos com aproximadamente 3 a 4 crianças em cada um. A professora estava em pé na sala de aula explicando para a turma a atividade que seria realizada: Profa. Lena: *A musiquinha que nós cantamos hoje de manhã nós vamos cantar hoje de tarde. Oh, Lucas, sente ali.* Maria se levanta da mesinha onde está sentada e corre em direção a professora. Profa. Lena: *Ãnh! Ãnh! Má! Má! Nós vamos brincar de cantar, de imitar os bichos* (neste momento a professora pega a criança pela mão e a leva para sentar-se novamente à mesa). *Então, nós vamos cantar aquela musiquinha do Bom dia Amiguinho, só que agora é de tarde então vai ser Boa Tarde, Amiguinho. Tá bom? E depois a gente vai imitar os bichos. Vamos ver se a Má vai imitar os bichos. Boa Tarde,*

amiguinho, como vai? (começa a cantar) As crianças cantam a estrofe da música junto com a professora ao mesmo tempo em que batem palmas. Maria permanece observando e sorrindo, não canta e nem bate palmas. Profª. Lena: *Boa Tarde, Amiguinho, como vai? Boa tarde, amiguinho, como vai Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde, amiguinho, como vai? Se você está feliz imite o gato! Miau!* As crianças continuam cantando e batendo palmas. Maria permanece observando e sorrindo, não canta e nem bate palmas. Profª. Lena: *Faremos o possível para sermos bons amigos, se você está feliz imite o gato! Miau! Miau! Miau!* As crianças continuam a cantar com a professora. Neste momento, Maria também começa a cantar, repetindo o som do gato “*miau*” e batendo sua mão sobre a mesa. Profª. Lena: *Se você está feliz imite o cachorro! Au! Au!* As crianças continuam a cantar com a professora. Maria produz a onomatopéia para cachorro “*au au*”. Profª. Lena: *Se você está feliz imite o cachorro! Au! Au! Faremos o possível para sermos bons amigos, se você está feliz imite o cachorro! Au! Au! Se você está feliz imite o porco! Róc! Róc! Róc! Se você está feliz imite o porco. Róc! Róc! Róc!* As crianças continuam a cantar com a professora. Maria produz um som ininteligível e balança os braços de um lado para o outro.

Profª. Lena: *Má! Como que o porco faz?* Maria olha para a professora e imita o barulho do porco, em seguida coloca suas mãos em seu peito e dá uma gargalhada. Profª. Lena: *Faremos o possível para sermos bons amigos, se você está feliz imite o porco! Róc! Róc!* Crianças continuam a cantar com a professora. Maria permanece com suas mãos no peito, continua imitando o som feito pelo porco. Profª. Lena: *Se você está feliz imite o galo!* As crianças cantam somente o som do galo “*Cocorocó! Cocorocó*”. Maria também produz o som do galo “*Cucucu! Cucucu!*”

Como podemos notar, Maria participou da atividade observando os colegas e os acompanhando. Quando a professora lhe pergunta diretamente como o porco faz, ela atende dando a resposta esperada e a professora continua a atividade. Maria não está isolada no espaço escolar. Ela está participando da atividade, apresentando particularidades próprias, mas participando.

Fatores relevantes para o desenvolvimento

Olhar o sujeito deficiente apenas do ponto de vista orgânico leva a uma falta de expectativa de seu desenvolvimento e aprendizagem. Essa postura 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. Conforme apontado por Góes (2002), o diagnóstico “...tende a empregar parâmetros para identificar características estáveis com o fim de classificar. Negligencia os aspectos dinâmicos e as potencialidades da criança, estabelecendo níveis predeterminados para seu desenvolvimento.” (p. 102).

O discurso da professora revela sua crença em que o déficit está na criança e isto a coloca numa postura de simples espectadora, que não acredita na possibilidade de que suas ações possam interferir naquilo que já foi determinado pelo déficit. Quando fala nas dificuldades enfrentadas no dia a dia, a professora afirma que:

“...No começo foi bastante difícil, porque ela é uma criança que não pára. A deficiência dela é assim, não pára, é difícil a concentração dela. Agora, no decorrer do ano nós estamos conseguindo isso. Quando ela entrou, ela não ia no banheiro, sujava toda a roupa, para colocar a roupa, ela se esperneava, gritava, não queria e agora tá normal até, entre aspas. Mas o começo foi muito difícil.....ela faz dentro das limitações dela...”

Essa crença também aparece quando fala sobre as expectativas que tem em relação à aprendizagem. Diante da pergunta da pesquisadora admite inclusive que não sabe falar sobre o aprendizado da criança.

“...P. Quais as expectativas que você tem em relação à aprendizagem dela? Você acha que ela consegue aprender? Ela se desenvolve? Prof. Olha, é bem complicado responder isso. É bem complicado na aprendizagem. Por enquanto, ela faz as “garatujas” (desenhos em forma de riscos). De primeiro momento, foi pensando nos limites que ela não tem. O pedagógico dela tá bem difícil, então procuro estimular ela pra falar, assim, nas cores, tá trabalhando na massinha pra coordenação motora dela, estimular as cores nela, por exemplo, se tá pintando, pegar o lápis vermelho, preto; tá tentando estimular assim. E o aprendizado dela, não dá pra mim falar sobre isso...É. ela faz aquilo que ela tá

acostumada a fazer. Ela não tem ainda coordenação pra tá fazendo contorno. Quando é atividade com massinha, aí ela é estimulada, na pintura. Mas não dá pra saber. Eu não tenho idéia de como que é a aprendizagem...”

Ao observarmos Maria realizando uma atividade com massinha, é possível notar o interesse dela pela atividade. A professora, conforme observamos em seu relato, tem uma preocupação pedagógica com o aprendizado das cores. Questiona Maria sobre isso. Quando um colega da turma responde por Maria, a professora o repreende. Este acontecimento nos permite constatar que a professora está preocupada com as possibilidades de acertos de Maria, durante a realização das atividades. Mas, não considera os modos de aprendizagem conjunta, assim, não valoriza a tentativa de Fábio em ajudar Maria. Por outro lado, podemos também analisar a atitude do aluno em responder por ela, como uma 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 fazer com que Maria responda e, nem mesmo há tentativas de fazer com que ela possa aprender as cores. Assim, observamos que tal fato parece indicar que a professora, assim como Fábio, demonstra não acreditar que ela possa aprender. E sua fala “eu não tenho idéia de como é a aprendizagem dela” fica legitimada.

“Crianças: *Massinha! Massinha!* (eles gritam felizes quando vêm Lena ir pegar as massinhas para elas brincarem). Profa. Lena: *Olha! Não é para misturar as cores...* (distribuindo a massinha para a turma) Raí: *E não é para misturar as cores!* Profa. Lena: *Cada um eu vou dar uma cor, e eu não vou escolher. Oh! a cor que cair.* Maria levanta-se da mesa onde está sentada com as outras crianças e vai até a professora. Profa. Lena: *Oh! Não! Pode sentar lá! Não! Vai esperar lá!* (a professora aponta para a massinha de Maria, para que esta retorne a ela). *Pode esperar lá senão eu não vou dar pra você.* Maria retorna para a mesa e senta-se para esperar a massinha, em seguida a professora dá a massinha para ela. Profa. Lena: *Que cor que é, Má? Que cor é, Má? Hein!?* Maria olha para a professora, mas não responde. Profa. Lena: *Que cor que é, Má?* (aproximando-se de Maria). Fábio: *A dela é amarela!* Profa. Lena: *Ah! É ela que tem que falar! Que cor que é, Má?* Maria continua entretida com sua massinha e não responde a pergunta de Lena. Samuel: *Ah! Ela*

não quer falar! A professora então se retira e vai distribuir as outras massinhas para as crianças.”

Interações com os colegas

A escola deveria exercer o papel de principal mediadora para que a criança se aproprie de conteúdos sistematizados e não sistematizados de sua cultura, que lhe permitam refletir sobre a significação do mundo, do grupo social e de si mesmo. A escola deveria ser a porta de abertura, de entrada, depois da família, para o indivíduo reconhecer-se no seu grupo social. Enfim, a escola tem um papel fundamental na identificação social da criança e na constituição de si.

A professora avalia a interação de Maria com seus colegas como “normal”. Conta que no início foi mais difícil pelo fato dela não falar, mas que agora já dá para entendê-la melhor, o que facilitou a interação. Podemos notar que a dificuldade de interação é sempre colocada em Maria e que não se pensa em dificuldade dos colegas em interagir com ela, mas sempre nas dificuldades de Maria em interagir com os colegas. A professora nos conta que:

” Prof. Ela que no começo ficava mais no mundo dela; agora ela já brinca com os demais...” P.Os coleguinhas aceitam ela numa boa?Prof. Numa boa. Gostam muito dela, aceitam numa boa. Agora ela já interage com os amigos, antes não. Ela tinha dificuldade até com brinquedo. Ela não se interagia, ela pegava um aqui, um ali, ficava o tempo todo procurando alguma coisa. Depois ela já começou a pegar um brinquedo e ficar mais tempo com aquele brinquedo. E ela não se interagia com as crianças; ela tava ali, mas no mundo dela. Agora, ela já interage com eles, brinca com eles. Eles entendem ela da maneira dela, porque ela não conversa assim; ela tá lá brincando, fazendo as coisas e eles tão entendendo. Agora, aumentou bastante o vocabulário dela. Se desenvolveu, porque antes, quando ela chegou aqui, ela só falava “mãe” e “votó”. Eram as únicas palavras que ela falava, então hoje, ela já fala o nome das pessoas aqui, do jeito dela...”

No episódio a seguir, Maria continua realizando com seus colegas de sala de aula, a atividade com a massinha. Observamos que a professora, ao chamar a sua atenção quando ela se senta no chão, o faz, comparando-a com seus colegas. Maria senta-se novamente em

sua mesa e mostra sua massinha para a professora, dizendo algo. Observamos que a professora não buscou dar sentido a fala de Maria, 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, para poderem trabalhar com outra cor, Maria prontamente oferece sua massinha para os colegas, mas estes não aceitam a troca. Assim, neste episódio 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. Além disso, podemos trazer e constatar aqui as argumentações de Góes (2004) da necessidade de pontos de aspectos de desenvolvimento e expectativas em comum para o favorecimento da significação e conhecimento de si mesmo, o que contribuiria para a aprendizagem.

“Maria pega o rolinho de massinha e em seguida agacha-se no chão, esfregando-o no solo. Profa. Lena: *Não! Ai não!* (a professora faz um gesto de negação com o seu dedo indicador). *Seus colega tá no chão? Seus colega tá no chão? Olha!? Vai sentar lá na mesa.* Maria olha para as mesas, pega sua massinha e volta para a mesinha em que estava sentada. Maria: *Orora!* (mostrando a massinha para a professora) Profa. Lena: *Olha! Que bonito que a Má fez! Vocês viram?* (a professora não dá sentido ao que Maria fala, porém a elogia e tenta mostrar a classe a massinha da criança). Os colegas de classe de Maria olham para a massinha dela sem dizer nada, e rapidamente eles voltam a brincar com suas massinhas. Profa. Lena vai ver as outras crianças e se afasta da mesa de Maria. Esta se levanta e vai até a professora mostrando sua massinha, apontando para uma outra massinha. Profa. Lena: *Oh! Vai sentar lá! Vai sentar lá!* (Lena aponta para a mesinha da criança). *Que eu dou outra.* Maria retorna a sua mesa. Profa. Lena: *Quem quer trocar, vai trocando com alguém Quer outra, Má?* (a professora aproxima-se de Maria e pergunta se ela quer outra massinha ao mesmo tempo em que lhe dá mais uma). Maria diz algo ininteligível à gravação, enquanto a professora lhe dá uma massinha de cor verde. Diogo: *Tia! Tia, eu quero a verde!* (enquanto fala com a professora o garoto se aproxima da mesa de Maria) Profa. Lena: *troca com quem tem verde!* Lucas: *Eu quero vermelho!* (ele também se aproxima da mesa de Maria). Fábio: *Eu quero amarelo!* Maria pega sua massinha verde e a oferece para

Diogo. Diogo afasta-se da mesa de Maria, sem pegar a massinha. Maria oferece sua massinha a Lucas. Lucas também se afasta da mesa de Maria, sem pegar a massinha. Maria fica olhando para ele, mas, logo em seguida, volta a brincar.

4. 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 Maria, uma criança com necessidades educativas especiais. Isto nos permitiu refletir sobre aspectos específicos da inclusão que ainda têm sido pouco considerados nos textos referentes a pessoas com dificuldades acentuadas para aprender (especificamente aquelas com deficiência mental), que estão freqüentando a rede regular de ensino: a linguagem e a formação da identidade e/ou constituição destes sujeitos e a implicação disto para o processo de inclusão.

Como primeira reflexão, 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 na atividade pedagógica, o que demonstra que a inclusão pode ocorrer, desde que, os sujeitos com necessidades especiais “se insiram” no programa educacional existente. Assim, fica claro mais uma vez, 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 as crianças (ou sujeitos) com dificuldades acentuadas para aprender, como forma de superar tais dificuldades. A criança aqui ainda é olhada pelo lado da limitação, da dificuldade. Embora a professora demonstre ter bastante “compreensão” não exigindo muito dela, não oferece caminhos alternativos para a participação da criança 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 – outras vezes – recusam-se a pegar a massinha que ela oferece. A representação que os alunos têm do aluno especial parece ser constituída também pela forma como este aluno é tratado pelos

educadores na sala de aula, como dialogam com ele e como falam sobre ele. 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, tem uma grande influência na postura adotada.

5. 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 Cedes. v.20, n.50, p.9-25, 2000.

GÓES, Maria. Cecília. Rafael. de. **Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural**. In: OLIVEIRA, M. K.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (org.). *Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna, p. 95 – 114, 2002.

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.

MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. **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, 1997, p. 109-112.

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.

PINO, Angel. **As Marcas do Humano:** as origens da constituição da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

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

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

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

VIGOSTSKI, Lev Semynovytych. **A Construção do Pensamento e da Linguagem.** Editora Martins Fontes: São Paulo, 2001

VION, Robert. **La Communication Verbale:** Analyse des Interactions. Paris: Hachette, 1992.