

A CRIANÇA E A LINGUAGEM NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE MONTEIRO-PB

Paulo Vinícius Ávila-Nóbrega (PROLING-UFPB)

pvletras@yahoo.com.br

RESUMO

Nosso intuito com este trabalho é analisar o processo dialógico de duas crianças com patologias de linguagem em contextos de Atendimento Educacional Especializado (AEE) na cidade de Monteiro, Cariri Paraibano, com os respectivos profissionais da educação do AEE. Sabemos que a identificação com a língua(gem) é o que permitirá a essas crianças se constituírem enquanto sujeitos ativos que ocupam um lugar e uma posição diante de outros sujeitos dessa língua(gem). Para dar suporte teórico ao nosso estudo estamos baseados em pesquisas de Del Ré, Paula e Mendonça (2014) a respeito do dialogismo de Bakhtin e do funcionamento da linguagem não apenas em seus aspectos léxico-gamaticais, Lyra (2000) sobre sistemas dinâmicos que englobam a interação entre questões cognitivas, comunicativas e emocionais, além de falarmos sobre multimodalidade de alguns elementos da interação atuando concomitantemente como, por exemplo, o olhar, os gestos corporais e a produção oral e, por fim, a atenção conjunta, conceitos que promovem o entendimento das cenas interativas. Nossos dados foram coletados através de observações no atendimento de duas crianças, com visitas realizadas uma vez por semana, com duração de uma hora para cada criança. Nossos sujeitos foram um menino autista de 04 anos, atendido por uma educadora, e uma menina deficiente intelectual de 11 anos atendida por um educador. Esses dados são parte de um projeto de extensão realizado em uma escola pública na cota de 2013-2014. Nossos resultados mostram que os profissionais da educação usam vários elementos de interação nas cenas lúdicas, como, por exemplo, lápis de cor, figuras de animais, telefone de brinquedo, espelho, bambolê e outros para poder trazer a criança para o funcionamento da linguagem que não se mostra de forma previsível como as correspondências de crianças sem questões, mas que promovem a inserção da criança no universo da identidade com a linguagem e a constituição enquanto sujeito.

Palavras-chave: interação, dialogia, funcionamento da linguagem.

INTRODUÇÃO

Existem muitos estudos no campo da aquisição de linguagem produtivos no Brasil, mas é possível observar que ainda uma pequena parte deles é dedicada à linguagem de sujeitos com questões, ou seja, aqueles que possuem algum distúrbio, ou patologia da linguagem, para entender os processos dialógicos e enunciativos desses sujeitos. Com este

trabalho, pretendemos analisar o processo dialógico de duas crianças¹ com questões de linguagem. Um delas, um menino autista de 04 anos, e outra, uma menina deficiente intelectual de 11 anos. A interação para essas duas crianças aconteceu em contextos de atenção conjunta com profissionais da educação e essas rotinas aconteceram em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) da cidade de Monteiro, no Cariri Paraibano em 2013. Cada criança foi atendida em dias diferentes e horários exclusivos para cada uma.

Com a finalidade de esclarecer cada parte desse artigo, serão trabalhados conceitos diversos, no entanto, todos interdependentes, como, por exemplo, dialogismo, sistemas dinâmicos, atenção conjunta, multimodalidade, Atendimento Educacional Especializado. Para este último serão usados alguns documentos oficiais do Ministério da Educação como base.

Nosso aporte teórico será pautado em estudos do dialogismo bakhtiniano, parafraseando os estudos de Del Ré (2014), além de falarmos acerca dos sistemas dinâmicos baseados em Lyra (2000). Concordamos com as pesquisas de Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p. 19) ao afirmarem que não nos concentramos apenas na aquisição de aspectos léxico-gramaticais, pelo menos do modo como estes são entendidos, em que não se verifica a maneira como interagem aos variados usos. Nosso foco tem sido no funcionamento da linguagem. Já no que tange aos sistemas dinâmicos, entendemos estes aqui como mecanismos de comunicação e cognição que integram um funcionamento aberto, em constante mudança e autorregulação, ancorados na Psicologia (LYRA, 2000, p. 04).

Entendemos a língua em nossos projetos e pesquisas como um organismo vivo, repleto de significações ideológicas e constituído histórica e socialmente, estabelecido apenas no fluxo da comunicação verbal. A dinamicidade característica dessa noção de língua depende enormemente da interação dos falantes (no nosso caso, das crianças no AEE e os profissionais do atendimento).

Apesar de o nosso foco não ser a inclusão, nos reportamos ao *Documento subsidiário à política de inclusão* (MEC/SEESP, 2005), já que estamos discorrendo sobre atendimentos especializados, pois a discussão sobre políticas inclusivas costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária a viabilizá-la e dos direitos individuais do público a que se destina. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, em muito alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apontam a emergência da construção de espaços sociais menos excludentes e de alternativas para o convívio na diversidade. A capacidade que uma cultura tem de lidar com as heterogeneidades que a compõe tornou-se uma espécie de critério de avaliação de seu estágio evolutivo, especialmente em tempos de fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens como este em que vivemos.

Sendo assim, como território institucional expressivo da cultura em que se insere, a escola sofre pressões para acompanhar os novos tempos e lidar melhor com a diversidade do público que deve atender. Um público de “aprendizes de cidadania” que, para exercê-la, querem mais que o mero direito de expressão. Um público com um perfil cheio de especificidades que, se não forem respeitadas, acolhidas e atendidas em suas diferenças jamais farão da escola um dos possíveis espaços em que o exercício de uma

¹ Os dados foram retirados dos resultados do projeto de Iniciação Científica “Estratégias de Interação de crianças com patologias de linguagem em um Atendimento Educacional Especializado (AEE) de Monteiro – PB”, cota 2013-2014, das alunas Ana Paula Ruffino e Luana Cordeiro Têca, por mim orientadas na Universidade Estadual da Paraíba, *Campus VI*.

política inclusiva contribua com a construção de uma sociedade mais justa (MEC/SEESP, 2005).

Baseando-nos na publicação do Ministério da Educação *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa* (MEC/SEESP, 2010), agora nos referindo aos recursos usados nos AEE, concordamos que muitos alunos podem apresentar dificuldades na fala, ou na escrita devido a impedimentos motores, cognitivos, emocionais, ou de outra ordem. Essas restrições funcionais impedem os alunos com deficiência de expressar seus conhecimentos, suas necessidades, seus sentimentos, e é bastante frequente que as famílias e as pessoas em geral confundam tais restrições com a impossibilidade de conhecer, de aprender, de gerenciar a vida, de ser sujeito da própria história.

Devido, muitas vezes, à falta de estrutura escolar ou formação dos professores os alunos com impedimentos na comunicação nem sempre participam dos desafios educacionais, porque lhes falta conhecer estratégias e alternativas de comunicação. Para garantir a esses alunos meios de expressarem suas habilidades, dúvidas e necessidades, faz-se necessário descobrir meios de compreender de que forma eles estão processando e construindo conhecimentos.

Com o objetivo de ampliar ainda mais o repertório comunicativo que envolve habilidades de expressão e compreensão, são organizados e construídos recursos como cartões de comunicação, pranchas de comunicação, pranchas alfabéticas e de palavras, vocalizadores ou o próprio computador que, dependendo da maneira como for utilizado, pode tornar-se uma ferramenta poderosa de voz e comunicação. Os recursos de comunicação de cada pessoa são construídos de forma totalmente personalizada e levam em consideração várias características que atendem às necessidades deste usuário.

Pensando-se nisso e com o intuito de proporcionar a inclusão desses alunos no ensino regular, o Governo Federal criou as salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE), para oferecer um apoio escolar aos alunos que possuem alguma patologia, visando à autonomia do aluno nas imediações da escola e também fora dela. Tem o objetivo de complementar e/ou suplementar a formação do aluno, ou seja, o AEE é um serviço de educação especial, que identifica e conseqüentemente elabora estratégias por meio de recursos pedagógicos e de acessibilidade, com o propósito de eliminar as barreiras para o desenvolvimento dos alunos em diversas áreas da aprendizagem, levando sempre em considerações suas necessidades especiais. Esse trabalho é realizado em escolas públicas, num espaço específico denominado sala de recursos multifuncionais, onde o público alvo são as crianças matriculadas no ensino regular da rede pública. O AEE tem como objetivos proporcionar o acesso e participação de alunos com patologias no ensino regular envolvendo a família.

1 DIALOGISMO E SISTEMAS DINÂMICOS

Nesse item discorreremos um pouco a respeito dos estudos de Del Ré, Paula e Mendonça (2014) no que tange ao dialogismo bakhtiniano, sobre a noção de Sistemas Dinâmicos, pautados em Lyra (2000), além de traçarmos um panorama de pesquisas sobre autismo e deficiência intelectual.

Falar em linguagem da criança é, na verdade, falar da linguagem do ser humano em si, do adulto que já foi criança, já foi observado e analisado. A diferença está em como cada sujeito vai se relacionar com essa linguagem nos vários períodos de sua vida, pois desde que nasce, e até mesmo antes disso, o sujeito vai se confrontando com a língua(gem), inicialmente numa escuta ativa, em seguida de maneira mais efetiva e, por

fim, estabelece uma participação mais ativa nas interações (DEL RÉ, PAULA e MENDONÇA, 2014, p. 17). Embora já tenha se tornado adulto, ele continua sendo confrontado pela linguagem, pois permanece em um contínuo processo de constituição até o final da vida.

Para Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p. 19) a aquisição centrada no léxico e na gramática nada revela sobre a maneira como a língua(gem) se integra aos variados usos e não conseguimos desvendar a relação da linguagem-cultura, a forma como ela nos modifica, pois nós constituímos a linguagem e somos por ela constituídos, modificamos e somos modificados nos processos interativos e por meio desse jogo vamos nos tornando sujeitos únicos, singulares.

Para entendermos o funcionamento da linguagem não podemos nos pautar apenas por uma perspectiva biológica e psicológica, mas também sociocultural. Para as pesquisadoras supracitadas pensar linguagem, língua e fala significa refletir tanto sobre a estrutura linguística quanto sobre o uso translinguístico manifestado pelos sujeitos. Não devemos acreditar que o sujeito dispensa a estrutura. Ao contrário. O sujeito precisa dela para elaborar um dado enunciado, mas apenas dominar a estrutura não garante nem constitui efetivamente a voz do sujeito.

Sobre a interação entre os vários componentes do desenvolvimento do sujeito (cognitivo, comunicativo, emocional) Lyra (2000) expõe que para a Psicologia esses componentes são tidos como Sistemas Dinâmicos. Apesar de somente há pouco tempo vir sendo explorado, esse tipo de estudo mostra os processos estáveis e de mudança que ocorrem no desenvolvimento e se autorregulam. Lyra (2000) também parte do pressuposto de que a comunicação humana é dialógica e passa por processos dinâmicos impossíveis de controlar em muitos casos, pois como tratamos da emergência de um sistema aberto e que se auto-organiza a cada momento da interação, não há possibilidade para os pesquisadores de limitar quais os seus aspectos independentes, ou dependentes para análises.

Sendo assim, o que podemos dizer que acreditamos até aqui é que a linguagem constitui o sujeito por um sistema mutável da interação, que se auto-organiza e permanece aberto a modificações veiculadas na dialogia, pois não interagimos com um mecanismo objetivo, claro e pré-estabelecido na comunicação (a língua), mas como um organismo vivo que perpassa vários lugares enunciativos na interação.

Diante disso, não podemos atribuir à interação com a criança um tipo de mapeamento previamente estabelecido sobre o que seria a linguagem da criança, ou o que poderia emergir no momento das trocas na comunicação. Como tudo se auto-organiza entre os interlocutores, ou seja, conseqüentemente aquilo que os auto-organiza (a língua) está aberto a modificações a cada instante. Isso será visto nos exemplos que trazemos mais à frente no texto.

Em se tratando de crianças com questões de linguagem, antes de mostrarmos exemplos de cenas interativas do Atendimento Educacional Especializado, trazemos uma breve discussão dos dois tipos de questões trazidos pelos sujeitos da pesquisa: o autismo e a deficiência intelectual.

Um estudo longitudinal com uma menina autista foi realizado por Lopes (2011) em sua tese de doutorado tendo como *locus* os contextos de atendimento fonoaudiológico. A autora percebeu que o tempo de processamento de estratégias de interação da menina era diferente do de outras crianças. Sendo assim, a pesquisadora se apropriou de contextos

lúdicos nos quais ambas, a criança e a terapeuta, interagem no tempo do processamento cognitivo da criança, ou seja, a terapeuta passaria para outro tópico do contexto lúdico apenas quando a menina conseguisse corresponder ao que estava sendo foco naquele momento. Os estudos clássicos a respeito do autismo tendem a afirmar que a criança com autismo produz algum comportamento comunicativo “deslocado”, ou “descontextualizado”, diferentemente do que afirma Lopes (2011).

Outra pesquisa realizada com criança autista foi realizada por Zanon (2012). A autora mostra que a mais comum preocupação dos pais com relação à interação da criança autista é o fato de não haver um desenvolvimento na fala. Nesse estudo é mencionado o problema da Atenção Compartilhada (AC), pois o déficit nessa habilidade cognitiva é o maior preditor de comprometimento para a capacidade de sociabilização.

Um estudo multidisciplinar realizado na França revela a importância de perceber os sinais de autismo em crianças ainda pequenas em momentos de banho. Alguns sinais podem ser percebidos como, por exemplo, a falta de atenção ao discurso materno e o direcionamento do olhar para a face da mãe no momento do banho são índices importantes para se dar atenção (BOILEAU, et al. 2004).

Já no que se refere a crianças com deficiência intelectual destacamos Belo (et. al. 2008) ao falar que pela heterogeneidade desse distúrbio, no que se refere à etiologia, esse campo se torna muito complexo, multideterminado e multidimensional. Por outro lado, a definição desse termo é influenciada por questões históricas, sociais, políticas e administrativas.

Segundo a AAMD (Associação Americana de Deficiência Mental) o termo DM (deficiência mental) é o mais comumente usado por se referir a limitações substanciais no funcionamento intelectual muito abaixo da média, existindo concomitância no déficit de outras áreas como, por exemplo, comunicação, independência pessoal, atividades diárias, comportamento social, tomadas de decisões etc. (GOUVEIA, ALVES e TEIXEIRA, 2008).

Para França (et. al. 2008) a escola e os profissionais do ensino precisam tomar decisões claras e precisas no que se refere ao atendimento à criança com deficiência intelectual. O currículo precisa sofrer adequações que atendam às necessidades específicas de cada sujeito e que promovam atividades que possam ser executadas fora do espaço arquitetônico da sala de aula. Além disso, os profissionais da educação precisam inserir a família nesse tipo de atividade e mudança, uma vez que a escola e a família estão interligadas nesse processo de adaptação da criança.

1.1 O Atendimento Educacional Especializado

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), criado pelo Decreto nº 6571, de 17 de setembro de 2008, e revogado pelo Decreto 7.611, de 17 de novembro de 2011, tem a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular.

Dentro desse perfil o Atendimento Educacional Especializado do Município de Monteiro apresenta como objetivo geral de seu funcionamento acompanhar o desenvolvimento global da pessoa com Deficiência Física, Intelectual, Múltiplas,

Auditivas, Visuais, Transtornos Globais do desenvolvimento e Superdotação em fase de escolarização, ressaltando a importância de um atendimento educacional especializado para todos os indivíduos que dele necessitem.

Para tanto, busca uma prática mais reflexiva para que a educação especial se aprimore cada vez mais em um atendimento especializado, proporcionando o desenvolvimento dos processos intelectuais, através da estimulação cognitiva e sócio-afetiva em atividades que permitam a descoberta e a criatividade. Além de proporcionar, conforme a demanda e experiências adquiridas, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação, sinalização e tecnologias assistivas, e propiciar atividades diferenciadas, buscando enriquecer o currículo nas áreas de interesse e/ou de habilidades do aluno.

Segundo a Proposta de Atendimento Educacional Especializado de Monteiro, documento disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação², Monteiro é pólo de 26 municípios que ficam na área de abrangência do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade há 09 anos.

A proposta do AEE do Município de Monteiro apresenta um levantamento de dados muito importante quanto ao número de matrículas neste tipo de atendimento, pois desde sua implantação no município é possível verificar um enorme avanço neste número, uma vez que no ano de 2010 havia apenas 12 alunos matriculados nas Salas de AEE, enquanto que no presente ano de 2014, há um total de 74 matrículas.

Dentro das matrículas efetivadas durante o ano de 2014, podemos observar um maior número de alunos com Deficiência Intelectual (46), seguidos por Deficiências Múltiplas (9), Transtornos Globais do Desenvolvimento (6), Deficiência Física (5), Baixa Visão e Deficiência Auditiva (ambas com 3) e, por último, Deficiência Visual (2). Nessas salas, são trabalhadas as áreas da linguagem (escrita e falada), matemática, jogos, natureza e sociedade e LIBRAS.

O trabalho a ser desenvolvido deverá partir dos interesses, necessidades e dificuldades de aprendizagens específicas de cada aluno. A programação de currículo deverá ser elaborada em conjunto com os professores das salas regulares da rede municipal, observando as áreas do desenvolvimento (cognitiva, motora, sócio-afetiva-emocional) de forma a contribuir com a interação dos conteúdos trabalhados na classe comum e as técnicas desenvolvidas nas salas de AEE do município. Os professores especializados em AEE apoiarão os professores da rede regular, garantindo o uso de acessibilidade ao acesso do conhecimento e aprendizagem do aluno que se encontra em processo defasado de acompanhamento escolar, fazendo uso de metodologias e estratégias diferenciadas.

As informações supracitadas são importantes para este trabalho pelo fato de contextualizar o *locus* da pesquisa, não só no que tange ao projeto realizado, mas como um mapeamento do tipo de atendimento, dos profissionais e do público atendido que fazem parte desse processo.

² Agradecemos à Secretaria Municipal de Educação de Monteiro por ter disponibilizado essas informações.

2 METODOLOGIA

Os dados de análise do nosso PIBIC 2013-2014 foram coletados por duas estudantes pesquisadoras em suas visitas semanais a um AEE na cidade de Monteiro, durante 10 meses, em 2013. Este AEE faz parte de um anexo de uma escola pública estadual.

A coleta se deu com anotações em caderno de campo nos momentos das observações semanais e com filmagens com câmera fotográfica com cerca de 15 minutos cada. Outras informações importantes, pontuais ou globais, para a nossa pesquisa foram coletadas por meio de uma entrevista semiestruturada e por um questionário aplicado aos educadores.

Participaram dessa pesquisa duas crianças (um menino autista de 04 anos e uma menina deficiente intelectual de 11 anos), uma educadora no atendimento ao menino, e um educador no atendimento à menina.

3 DISCUSSÕES

Para melhor compreensão da história de vida das crianças por nós observadas falaremos um pouco das informações obtidas em entrevista com os educadores que trabalhavam diretamente no AEE com essas crianças.

A primeira criança (autista) mora com a mãe e o padrasto, não frequenta a escola regular e em 2013 começou a frequentar a creche. Antes de começar a frequentar a creche ele passava o dia em casa com uma babá que não interagia com ele deixando-o passar boa parte do dia dormindo, enquanto a mãe trabalhava. Ele ouve, mas não fala, tem problemas para comer, não sabe mastigar, engole os alimentos inteiros. A mãe dele trabalha o dia inteiro e atualmente a madrinha é quem faz o papel de acompanhante enquanto a mãe do menino trabalha. Quando está em casa ele gosta de brincar com sacolas plástica e chaves. Não interage com outras crianças, prefere ficar sozinho e na sua família há 13 pessoas deficientes. Para este artigo destacaremos apenas duas cenas interativas do menino, por questões espaciais do texto.

Cena 1: A professora deixou o menino à vontade no centro da sala, enquanto as observadoras ficavam mantendo um distanciamento com a finalidade de não tirar o foco de ambos os interactantes no momento do atendimento. Ela chamou o menino para se olhar diante de um grande espelho preso à parede, enquanto deixou músicas infantis tocando no aparelho de som. Nesse mesmo momento, enquanto tocava a música e se olhavam no espelho, a educadora passava um bambolê pelo corpo da criança e a incentivava a se baixar e a se levantar diante de sua imagem refletida no espelho. Poucos minutos após o menino deixa aquele contexto e fica andando na sala sem olhar para um foco. A educadora levantou-se, pegou uma bola e começou a jogá-la no chão chamando o menino para a brincadeira, mas ele começou a pular em direção oposta com os braços encurvados em direção ao abdômen, abrindo a boca como se fizesse uma expressão de negação à solicitação da parceira interativa.

O que podemos entender desse contexto de interação é que os parceiros se dirigiram em direções opostas aos objetivos da cena de atenção conjunta. Na verdade, sempre que se iniciava a cena de atenção conjunta, numa tentativa de diálogo sustentado

pelas ações da educadora, a criança se mostrava inquieta e não satisfeita com as iniciativas da profissional.

Enquanto observadores, na tentativa de estabelecer uma possível interpretação para aquela cena, e dentre tantas outras possíveis respostas, acreditamos que havia muitos estímulos sonoros com pouco espaço de intervalo em direção ao menino: música infantil, a voz da profissional, a bola. Além disso, o tópico da ludicidade mudava de maneira muito brusca, sem um tempo de espera, sem o amadurecimento das questões ou estímulos por meio da criança. Não estamos dizendo com isso que a profissional agia de maneira equivocada, apenas que talvez ela não percebesse que o tempo de processamento cognitivo para a interação daquele menino poderia ser outro.

Assim, a postura corporal da criança ao pular em direção oposta, com movimentos bucais diferentes e os braços curvados para o abdômen nos leva a crer que a sua resposta para aquele momento lúdico era de negação.

Cena 2: A professora colocou músicas no aparelho de som e chamava o menino para se aproximar dela enquanto ele se dirigiu para uma pequena mesa infantil que havia no centro da sala. Acima dessa mesa havia um aparelho de telefone que foi pego pelo menino, mas não o colocou no ouvido, em vez disso ficou puxando o fio do telefone. A profissional chega perto dele, se senta à sua frente, pega o telefone e coloca no próprio ouvido dizendo “Alô”, várias vezes. O menino ficou olhando sem fixar o foco, em seguida a educadora passou o telefone para o ouvido dele dizendo “é para você”. O menino apenas afastava o telefone de seu ouvido enquanto a educadora por mais algumas vezes insistiu na mesma ação. Após algumas tentativas a profissional se levanta em direção a um balcão de brinquedos e já com outras tentativas de atenção conjunta. Após uns poucos minutos o menino diz “alô”, sem mexer mais no telefone, mas ainda sentado junto à mesinha infantil.

Com o passar do tempo de nossas visitas e observações, tentamos entender esta cena como mais uma negação do menino às tentativas de dialogar diretamente executadas pela professora que, mais uma vez não entendeu que o menino estava processando a brincadeira do telefone e somente respondeu “alô” momentos depois, quando ela já estava iniciando outros tópicos do momento lúdico.

Diante de nossa percepção afirmamos que os parceiros pareciam estar processando sistemas dinâmicos diferentes. Para Lyra (2000) esses sistemas se autorregulam no momento da dialogia, por necessidade de ambos os sujeitos. Mas nessas cenas, durante o atendimento o que se apresenta são dois sujeitos sem conseguir se identificar na dialogia, pois foram muitas tentativas de chamar a atenção um do outro, sem que houvesse tempo para o amadurecimento de nenhum tópico do contexto lúdico. Por ser apenas 1 hora de atendimento a cada encontro, talvez havia uma tentativa desesperada da profissional para ocupar o menino com tópicos do lúdico e, diante disso, vários elementos eram inseridos, vários assuntos eram falados causando um movimento contrário do menino diante de tantos estímulos.

A respeito da menina de 11 anos, não conseguimos muita informação a respeito dela, pois as fichas de matrícula não tinham sido devidamente preenchidas por seus familiares. Apenas sabemos que uma irmã mais velha da menina tinha as mesmas questões de comunicação, mas com alguns atendimentos, foi encontrando estratégias para interagir mesmo não tendo alcançado o avanço linguístico esperado pelo educador que fazia o seu atendimento. A sua comunicação se dá através de gestos variados e de poucas palavras, principalmente monossilábicas, como a palavra “não”.

Cena 1: O professor começou a se movimentar em frente ao espelho levantando a mão e o braço e andando. Pediu que a menina repetisse o que ele estava fazendo para trabalhar sua coordenação motora, obtendo êxito por alguns minutos. Depois ela não quis fazer. O professor então pega uns desenhos para que a menina pinte, e vai dizendo para ela procurar os lápis de pintar entre os objetos que estão na mesa, apontados por ele. O educador solicita lápis pela referência da cor, olhando para o rosto dela, mas a menina não consegue identificar as cores solicitadas.

Na cena 1 podemos ver que o educador procura ganhar a confiança da menina (percebemos em nossas observações que a menina não simpatizava com educadores do sexo masculino) através do espelho, mostrando as suas próprias feições e movimentos, bem como da menina. Enquanto eram utilizados vários elementos da dialogia concomitantemente (o olhar, os gestos dos braços levantados e baixados e a ação de andar), o profissional conseguia chamar a atenção da menina.

Alguns elementos gestuais e orais sendo usados concomitantemente são tidos como instância de multimodalidade, noção proposta por McNeill (1985) ao afirmar que na interação não utilizamos elementos dialógicos separadamente, os elementos vocais e gestuais. Na segunda parte da cena continuamos vendo que o profissional interage com a menina não apenas com as produções morfossintáticas, mas com um funcionamento da língua de maneira mais ampla, com o uso do apontar e do olhar.

Sendo assim, concordamos com o que dizem Del Ré, Paula e Mendonça (2014, p. 19) ao afirmarem que não nos concentramos apenas na aquisição de aspectos léxico-gramaticais, pelo menos do modo como estes são entendidos, em que não se verifica a maneira como interagem aos variados usos.

Cena 2: O professor senta próximo à menina na mesa para falar sobre alguns desenhos que estão impressos no papel e em seguida seria dado um tempo para pintura. Ele pede que ela pinte o olho do gato que está no desenho e aponta para o local que deve ser pintado. Em seguida o professor fala as partes do corpo do gato e aponta para eles. Por fim, fala os nomes novamente e pede para a menina apontar no desenho onde estão as partes do corpo do gato citadas pelo professor, mas ela não acerta.

Vemos de maneira bastante interessante nesta cena o desenrolar de um contexto de atenção conjunta. Esse conceito é postulado por Michael Tomasello (2003) ao falar que a criança e o adulto interagem com atenção a um mesmo ponto em comum, e, para nós, esse tipo de interação é o que promove a dialogia constitutiva do sujeito.

Como observamos uma menina com deficiência intelectual, é importante destacar que nas várias cenas observadas (apesar de estamos apresentando apenas duas delas) o desenvolvimento das cenas de atenção conjunta em que ambos os parceiros faziam parte de um esquema de acordos com objetos como, por exemplo, o espelho, o desenho do gato, os lápis para colorir. Não haveria, em nossa concepção, um *locus* para o desenvolvimento e aquisição da língua pela criança, não haveria uma identificação com a linguagem e, conseqüentemente a constituição dos sujeitos como seres ativos na interação se não fossem estabelecidos os acordos em comum nas cenas de atenção conjunta.

CONSIDERAÇÕES

Nossa intenção com esse trabalho não tinha um caráter de esgotamento de conceitos ou teorias, mas apenas a breve discussão sobre o que alguns autores como Del Ré, Paula, Mendonça (2014), Lyra (2000), McNeill (1985) e Tomasello (2003) postulam acerca do desenvolvimento da interação entre sujeitos ativos em uma língua(gem).

Apesar de não termos nos prolongado com a fundamentação de base teórica, concordamos com as noções de que no funcionamento da língua não apenas a produção de estruturas léxico-gramaticais estão em jogo e não apenas o uso de um elemento como, por exemplo, a produção oral de maneira isolada.

No que se refere à criança com questões de linguagem, os profissionais da educação procuram tornar as cenas interativas mais dinâmicas e lúdicas com a finalidade de chamar a atenção da criança a um determinado objetivo e com a finalidade, também, de perceber outro caminho de linguagem (gestual, oral, visual, corporal). Para a nossa concepção, interagir com o uso de outros elementos que fazem a linguagem funcionar não apenas de maneira formal e estrutural, facilitam a identificação da criança enquanto sujeito de linguagem, além de ajudá-la na sua constituição enquanto sujeito ativo desse fenômeno.

REFERÊNCIAS

BOILEAU, L. D; MOREL, M.-A; PHILIPPE, A; LEROY, M; BOURRAT, M.M; CHILLET-KRAUSS, J; MASSON, C; ROUGER, F; GRASSET, C. **Observation du bain d'un enfant autiste**. Le Carnet Psy. 2004. p. 24-25

DECRETO 7.611/2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm Acesso em 28/07/2014.

DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. Aquisição da linguagem e estudos bakhtinianos do discurso. In: DEL RÉ, Alessandra; PAULA, Luciane de; MENDONÇA, Marina Célia. (org.) **A linguagem da criança: um olhar bakhtiniano**. São Paulo: Editora Contexto, 2014.

FRANÇA, A; NUNES, C; MAIA, D; ALVES, M. Abordagem pedagógica-educativa: um percurso. **Revista Diversidades**. Ano 6, N 22. Funchal-PO, 2008. p. 09-13

GOUVEIA, L; ALVES, P; TEIXEIRA, S. Comunicação, linguagem e fala: o papel da terapia na interação social. **Revista Diversidades**. Ano 6, N 22. Funchal-PO, 2008. p. 14-18

LOPES, J. C. M. **Dinâmicas dialógicas singulares: a multimodalidade na criança com autismo**. João Pessoa: UFPB, 2011. (tese de doutorado)

LYRA, Maria. C. D. P. Desenvolvimento de um sistema de relações historicamente construído: contribuições da comunicação no início da vida. **Psicologia Reflexão e Crítica**. Vol. 13. N. 2. Porto Alegre, 2000.

MCNEILL, David. So you think gestures are nonverbal? **Psychological Review**. Vol. 92(3) 350-371, jul.

MEC/SEESP. **Documento subsidiário à política de inclusão** (2005). Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em: 13 de agosto de 2012.

MEC/SEESP. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa** (2010). Disponível em: www.mec.gov.br Acesso em 13 de agosto de 2012.

SECMEDC/MONTEIRO. **Programa Educação Inclusiva: Direito à diversidade. Diretrizes do Atendimento Educacional Especializado em Monteiro**, 2014.

TOMASELLO, M. **Origens culturais do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZANON, R. B. **Déficit na iniciativa de atenção compartilhada como principal preditor de comprometimento social no transtorno do espectro autista**. Porto Alegre: UFRGS, 2012. (dissertação de mestrado)