



Revista de Educação PUC-Campinas  
ISSN: 1519-3993  
ISSN: 2318-0870  
PUC-Campinas

Cavalcante, Tícia Cassiany Ferro

Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a  
comunicação entre adulto e estudantes com deficiência intelectual1

Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 3, 2017, Setembro-Dezembro, pp. 425-439  
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220300007

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572063482007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org  
UAEM

Sistema de Informação Científica Redalyc

Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal

Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa  
acesso aberto

# Dialogismo e impedimentos cognitivos: reflexões sobre a comunicação entre adulto e estudantes com deficiência intelectual<sup>1</sup>

*Dialogism and cognitive difficulties: Reflections on the communication between adults and students with intellectual disabilities*

Tícia Cassiany Ferro Cavalcante<sup>2</sup>

## Resumo

O presente artigo tem como objetivo investigar as características linguístico-discursivas na comunicação estabelecida entre criança com deficiência intelectual e adulto, em situação de Atendimento Educacional Especializado, bem como os recursos utilizados para facilitar a comunicação e garantir a acessibilidade cognitiva. A pessoa com deficiência intelectual possui impedimentos na comunicação oral, com dificuldades na expressão oral, quando comparada à compreensão da linguagem. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal da cidade do Recife. Participaram desse estudo duas crianças que apresentavam deficiência múltipla e impedimentos cognitivos, além da professora especialista. A coleta de dados foi realizada em situação de atendimento, em que foram videografadas as sessões de atendimento de cada criança. Foi possível perceber que o uso demasiado de gestos associado à oralidade é muito comum na comunicação desses sujeitos. Investigar as características linguístico-discursivas de estudantes com deficiência intelectual pode trazer contribuições para a prática docente.

**Palavras-chave:** Cognição. Inclusão. Linguagem.

## Abstract

*The objective of this article was to investigate the linguistic and discursive characteristics present in the communication between a child with intellectual disabilities and an adult in a situation of Specialized Educational Assistance, as well as the resources used to facilitate this communication and ensure cognitive accessibility. The person with intellectual disabilities has more difficulty expressing him/herself orally than*

<sup>1</sup> O artigo em pauta faz parte de um projeto de pesquisa da autora, intitulado “Uma ferramenta de comunicação alternativa e aumentativa no Atendimento Educacional Especializado de alunos com deficiência intelectual: diálogos, adaptações curriculares e aprendizagem”.

<sup>2</sup> Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Psicologia e Orientação Educacionais. R. da Arquitetura, s/n., Cidade Universitária, 50740-550, Recife, PE, Brasil. E-mail: <ticiaferro@gmail.com>.

*with language comprehension. The research was conducted in a municipal school in Recife with two children with multiple disabilities and cognitive difficulties and a specialist teacher. Data was collected from videos of each child's assistance sessions. The study showed that excessive use of gestures associated with oral communication is very common in these subjects. Investigating the linguistic and discursive characteristics of students with intellectual disabilities may bring contributions to the practice of teaching.*

**Keywords:** Cognition. Inclusion. Language.

## Introdução

O objetivo do presente estudo é investigar as características linguístico-discursivas na comunicação estabelecida entre crianças com deficiência intelectual<sup>3</sup> e adulto em situação de Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como os recursos utilizados para facilitar a comunicação e garantir a acessibilidade cognitiva dessas pessoas. As motivações para a realização da pesquisa aqui reportada giram em torno da concepção de inteligência, com possibilidades de desmistificar as questões relacionadas à aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Nesse âmbito, dois aspectos históricos parecem dificultar, ainda mais, a inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual. O primeiro aspecto diz respeito ao conceito de inteligência, que valoriza as inteligências lógico-matemática e linguística. Essa valorização também perpassa as áreas de conhecimento e o currículo escolar, que priorizam os componentes da matemática e da linguagem. Já o segundo aspecto se assenta na longa tradição no uso dos testes de inteligência, que favoreciam os indivíduos acima da média e segregavam aqueles que estavam abaixo dela. Como consequência dessas questões, parece haver a ideia de que ter deficiência intelectual significa ser desprovido de inteligência. Além desses aspectos, também há um grande entrave na inclusão escolar da

pessoa com deficiência intelectual, por se estar diante de pessoas com uma deficiência naquilo que diferencia e caracteriza o homem – a inteligência.

A comunicação da pessoa com deficiência intelectual se caracteriza por impedimentos na expressão/produção oral quando comparadas à compreensão (Cavalcante, 2011). Atrelada a essa questão, familiares e educadores, muitas vezes, subestimam as condições de aprendizado da pessoa com deficiência intelectual, por associar o impedimento na comunicação com a impossibilidade de aprender e se desenvolver (Ferreira *et al.*, 2010). Assim, não se fornecem as condições para aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças que, como qualquer outra, precisam ser estimuladas precocemente.

Assume-se, inspirado na teoria histórico-cultural, que o aprendizado e o desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida. Nessa relação, Vygotsky (1994) faz uma crítica aos testes de inteligência que rotulavam o nível de desenvolvimento mental dos indivíduos e tinham fortes repercussões no processo educacional. Ele argumenta que os testes vão em direção dos estágios de desenvolvimento já completados, e não do desenvolvimento potencial. Aponta, ainda, que, para a escola especial, as crianças com deficiência intelectual não eram capazes de desenvolver pensamento abstrato. A pedagogia da escola

<sup>3</sup> Com a Declaração de Montreal sobre a Pessoa com Deficiência Intelectual (2004), a deficiência de ordem cognitiva, que era denominada de "mental", passou a ser chamada de deficiência intelectual. Apesar dessa recente mudança, ainda se encontram muitas instituições e redes de ensino que a denominam como deficiência mental, ou mesmo como retardo mental.

especial “tirou a conclusão, aparentemente correta, de que todo o ensino dessas crianças deveria basear-se no uso de métodos concretos do tipo observar e fazer” (Vygotsky, 1994, p.116). Para ele, o ensino baseado apenas no concreto falha em ajudar as crianças com deficiência intelectual; reforça a condição de deficiência, não favorecendo o surgimento do pensamento abstrato. Assim, a escola deveria ‘empurrar’ as crianças para o desenvolvimento que está faltando, ou seja, seu desenvolvimento potencial. Nessa discussão, Lev Vygotsky defende a importância da interação e da cooperação do outro no desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas, que são funções de origem social, conscientes; são autor-reguladas pelo uso de instrumentos e símbolos (Passerino & Bez, 2015).

Ainda sobre a influência histórica deixada por práticas segregacionistas, as pessoas com deficiência intelectual parecem não participar das atividades regulares por serem consideradas incapazes de aprender; não há flexibilização curricular nem respeito às diferenças individuais. Nessa direção, muitas vezes não se estabelece uma comunicação com a pessoa com deficiência intelectual. Como há dificuldades de expressão oral, subestimam-se as possibilidades de estabelecer comunicação e interação com os pares.

A deficiência intelectual historicamente vem sendo considerada uma condição deletéria e que impossibilita a participação social e educacional do sujeito. A Associação Americana de Desenvolvimento Mental define a deficiência intelectual como a condição na qual o cérebro (órgão essencial da aprendizagem - parênteses de Junkes, 2006) está impedido de atingir um desenvolvimento adequado, dificultando a aprendizagem do indivíduo e privando-o de ajustamento social.

Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (American Psychiatric Association, 2014) utilizado para classificar as doenças, o “retardo mental” é definido como um transtorno caracterizado por funcionamento intelectual significativamente abaixo da média (um Quociente de Inteligência de aproximadamente 70 ou menos), com início antes dos 18 anos de idade e *deficits* ou prejuízos concomitantes no funcionamento adaptativo.

Nessa mesma ótica segregadora, classificava-se a deficiência intelectual em Retardo Mental de leve a profundo, existindo ainda uma versão pedagógica dessa classificação, conforme estabeleceram Kirk e Gallagher (2000).

Nela, a pessoa com deficiência intelectual educável equivalia à deficiência intelectual leve; era impossibilitada de se beneficiar consideravelmente da proposta escolar regular, mas conseguia desenvolver-se em três áreas: (1) educabilidade em assuntos acadêmicos de nível primário e avançados dos graus elementares; (2) educabilidade em adaptação social até o ponto em que puder eventualmente progredir independentemente da comunidade; (3) adequação ocupacional a ponto de poder se sustentar parcial ou totalmente na idade adulta. Nessa perspectiva, a deficiência intelectual educável (leve), nos primeiros anos de vida, não era percebida como tal. Normalmente, é identificada no momento em que a capacidade intelectiva e de aprendizado passam a ser exigidas pela escola.

Já a pessoa com deficiência intelectual treinável era equivalente à deficiência intelectual moderada, sendo conceituada como aquela que demonstra dificuldades em: (1) aprender as habilidades acadêmicas em qualquer nível funcional; (2) desenvolver independência total em nível adulto; (3) alcançar adequação vocacional suficiente para, quando adulto, sustentar-se sem supervisão ou ajuda. Nessa

classificação, a pessoa é capaz de cuidar de si mesma nas atividades de vida diária; tem condições de se proteger de possíveis perigos em casa ou na escola; apresenta adaptação social à família e à comunidade; pode trabalhar em oficinas abrigadas ou mesmo em trabalhos rotineiros sob supervisão. Na grande maioria das vezes, essas crianças são diagnosticadas em seus primeiros anos de vida. Essa identificação resulta apenas da manifestação de desvios clínicos como: atrasos no desenvolvimento da linguagem, marcha, escrita, dentre outros, sem uma avaliação precisa.

Por fim, a pessoa com deficiência intelectual grave e profunda equivalia ao gravemente impedido, que na maioria dos casos apresentava deficiências múltiplas, ou seja, possuía uma deficiência intelectual associada, por exemplo, à paralisia cerebral<sup>4</sup>, o que dificulta os procedimentos comuns de aprendizagem.

Essas classificações e concepções comungam com o modelo biologizante, que focava na deficiência em si, e não na funcionalidade e história da pessoa. Lembra-se aqui que estas nomenclaturas historicamente foram utilizadas para segregar as pessoas com deficiência intelectual. Essas posições lembram as divisões de estudantes em turmas homogêneas, tão comuns na década de 90, como se tal rotulação fosse garantia de aprendizagem.

Atualmente, como destaca Carvalho (2013, p.209), a definição de deficiência intelectual deve considerar os diferentes modos de modificação de um “funcionamento intelectual avaliado como abaixo da média”. Nessa perspectiva, adota-se a conceituação de que a manifestação da deficiência intelectual dependerá da forma de inserção do sujeito na cultura.

Destaca-se, aqui, a necessária mudança no olhar pedagógico direcionado à pessoa com

deficiência intelectual e às adequações nas práticas pedagógicas para atender a essa demanda crescente na escola inclusiva, como bem pontua Carneiro (2007). Não se pode mais categorizar o desempenho escolar a partir de instrumentos e medidas arbitrariamente estabelecidos pela escola. Para Carneiro (2007), é preciso levar em conta a ‘situação de deficiência’, ou seja, a condição que resulta da interação entre as características da pessoa e do ambiente em que ela está provisória ou constantemente inserida.

Nessa perspectiva, a deficiência intelectual não é uma condição estática nem um traço pessoal, por isso não pode ser vista somente pelos impedimentos. Ela deve ser compreendida dentro de uma abordagem ecológica que considere o funcionamento da pessoa na interação com o mundo em que vive, observando as oportunidades e os apoios recebidos ao longo da vida, como bem enfatizam Cavalcante e Ferreira (2011). As pessoas com deficiência intelectual têm dificuldade de construir conhecimentos como os demais estudantes e de demonstrar sua capacidade cognitiva, principalmente nas escolas que permanecem com práticas homogeneizadoras. Essas escolas apenas acentuam a deficiência, aumentam a inibição, reforçam os sintomas existentes e agravam as dificuldades do estudante com deficiência intelectual (Ministério da Educação, 2007).

Neste estudo, adota-se o Dialogismo Bakhtiniano por pressuposto teórico-metodológico, pois, nesse paradigma, a linguagem é vista pela sua natureza dialógica, constituída sócio-históricamente pelo discurso do outro. Para Brait (1997), o conceito de linguagem do Dialogismo Bakhtiniano envolve a relação dos indivíduos com o mundo e a dimensão assumida pelo discurso nessa inter-relação. Sendo assim, o discurso não é falado no vazio, mas em situação histórica e social concreta, no momento e no

<sup>4</sup> Destaca-se aqui que a pessoa com paralisia cerebral possui impedimentos motores, mas não equivale obrigatoriamente a dizer que tenha impedimentos cognitivos.

lugar da atualização do enunciado. Para essa autora, dialogismo caracteriza-se pelo diálogo existente entre os diferentes discursos que configuram uma comunidade/cultura; é, portanto, a relação que se estabelece entre o eu e o outro nos processos discursivos instaurados historicamente pelos indivíduos.

Para Voloshinov & Bakhtin (2002), cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados, os quais se relacionam, na tomada de posição, aos enunciados precedentes e subsequentes, havendo alternância dos sujeitos (outros) discursivos; há atitude responsiva durante o ato de enunciação, remetendo ao posicionamento do sujeito discursivo que se correlaciona a outras posições, que refletem a realidade (situação) extraverbal. Todo enunciado emerge, sempre e necessariamente, de um contexto cultural saturado de significados e valores, e é sempre um ato responsivo. Sendo assim, o sujeito do dialogismo é constituído por vozes sociais que fazem dele um ser único, singular, histórico e social. Partindo desse pressuposto, a pessoa com deficiência intelectual também se constitui como única, singular, histórica e social. É nesse lugar social que, acredita-se, todas as pessoas devem se constituir.

Para Faraco (2003), o indivíduo concreto bakhtiniano ocupa um lugar único jamais ocupado por alguém e que não pode ser ocupado por nenhum outro. Esse sujeito único é compelido a se posicionar, assumir a responsabilidade de sua unicidade na relação eu-outro. É o processo de significação enunciativa, constituído semiótica e ideologicamente, que constitui a consciência na relação eu-outro, priorizando-se o universo da cultura. Para Voloshinov & Bakhtin (2002), é no processo de significação que a consciência se constitui semioticamente. O signo só emerge durante o processo de interação entre uma e outra

consciência individual. Portanto, a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) no processo de interação social.

No texto "Discurso na vida e discurso na arte", Voloshinov & Bakhtin (1976) refere que a atividade discursiva tem natureza dialética, pois se caracteriza pela sua natureza contraditória: mostra sempre os dois lados opostos, positivo e negativo, concordância e discordância. Existem, então, várias vozes dialógicas que se entrecruzam, assumindo diferentes posições. Assim, o estilo do poeta é engendrado pelo estilo de sua fala interior, que é o produto de sua vida social interna, permeada por outros participantes. Como o enunciado nunca é neutro, e sim embutido em práticas discursivas específicas, os indivíduos estão sempre estabelecendo valores sociais para seus discursos, que dependem da situação discursiva em que estão inseridos.

Faraco (2003) afirma que, para o círculo de Bakhtin, o sentido dos signos envolve sempre uma dimensão axiológica, pois as relações dos indivíduos com o mundo são sempre atravessadas por julgamentos de valores. Portanto, a enunciação de um signo é sempre a enunciação de índices sociais de valor determinada pela multidão de vozes sociais que permeiam a constituição de uma enunciação específica. É desse modo, na dialogização das vozes (relação/dinamicidade de encontros/acordos e desencontros/desacordos entre as múltiplas vozes sociais em uma situação dialógica específica), que o discurso se constitui como enunciado único e jamais repetido. Sendo assim, os signos não só refletem o mundo, mas principalmente o refratam pela atribuição de valorações diferentes (e até contraditórias). É assim que as práticas dos grupos humanos vão gerando diferentes modos de dar materialidade ao mundo (de refratá-lo), que vão se materializando e se entre-

cruzando no mesmo material semiótico. A dimensão axiológica é parte inalienável da significação da palavra viva e constitutiva dos processos de significação.

Para Markovà (2006), o mundo bakhtiniano consiste em fenômenos repletos de objetos monológicos de um lado e coautores dialógicos do outro. Os objetos são não responsivos, isto é, monológicos, ao passo que os homens são, por natureza, responsivos, isto é, dialógicos. O mundo social dialogicamente constituído e re-construído é o mundo das realidades multifacetadas e multivocais situadas nas culturas. Segundo a referida autora, dialogicidade sugere que todos os indivíduos vivem 'no mundo das palavras dos outros'. Os indivíduos compõem o mundo de acordo com os outros. Ela menciona que toda existência do Eu (utiliza o termo Ego para definir o Eu) é orientada pela linguagem do outro e está conectada com o mundo do outro - Ser significa comunicar e comunicar significa ser para o outro e através do outro, para si mesmo. Dessa forma, o Eu se constitui em inter-relação com o outro (Alter é o termo utilizado pela autora para definir o Outro).

Markovà (2006) critica a epistemologia que busca nas faculdades cognitivas individuais (internas) a raiz do pensamento e da linguagem. Ela não está interessada na individualização do social, pois existe uma relação dialógica imbricada entre o eu e o outro (Alter-Ego). Ela considera que os modelos triádicos propiciam uma melhor compreensão da relação entre Alter-Ego. Para tal, as funções simbólicas humanas não podem ser capturadas com base em um único ou em dois elementos, pois os símbolos são construídos socialmente. Diante disso, ela adota uma relação triádica entre Alter-Ego-Objeto - unidade de conhecimento que se diferencia da unidade constituída por conhecedor-objeto das epistemologias tradicionais. Para ela, os elementos dessa unidade não

podem ser desintegrados; eles funcionam como um todo.

A autora prioriza ainda a tensão como inerente à relação Alter-Ego. Não pode haver comunicação alguma, a menos que os participantes se juntem pela tensão. Não pode haver ação social alguma - a menos que as oposições em tensão se confrontem, sejam negociadas, avaliadas e julgadas. Ela destaca que existem qualidades de dialogicidade diferentes, a depender da relação que se estabelece com o outro. No caso de uma tríade Alter-Ego-Objeto entre o interlocutor com dificuldades na comunicação, o outro interlocutor e o objeto (da comunicação), a dialogicidade estabelecida pode apresentar menos tensões dialógicas, sem parceria dialógica.

Nesse cenário, um dos exemplos trazidos por Markovà (2006) foi o resumo de uma conversa entre dois indivíduos. Um deles tem paralisia cerebral e sua fala está severamente comprometida. A outra pessoa é um enfermeiro de um centro de cuidados. No diálogo, o interlocutor com problemas na fala tenta explicar ao seu enfermeiro que, na segunda-feira, às oito horas da manhã, ele assiste a um programa de TV chamado "Roda da Fortuna". A tríade dialógica é constituída do Ego (o interlocutor com dificuldades na comunicação) - o Alter (o enfermeiro) - e o Objeto (o programa de TV). A diáde Alter-Ego está numa relação dialógica e colaborada, em que o problema no diálogo é identificar o Objeto. Markovà (2006) refere que uma pessoa sem problemas na comunicação (nesse caso específico na fala) poderia dizer "*eu assisto à Roda da Fortuna às oito horas da manhã*" usando um único enunciado. Em contraste, o interlocutor com problema na fala precisa usar uma estratégia, na qual cada parte da mensagem tem que ser bem entendida pelo outro participante - juntando as partes num conjunto significativo.

O interlocutor com dificuldades redesenha consistentemente o círculo com seus dedos e aponta para o calendário na parede para o enfermeiro. Markovà (2006) destaca que as co-ações, gestos verbais e não verbais, estão integradas e sincronizadas, mesmo que pareçam desordenadas.

Assim, o enfermeiro (Alter) precisa interpretar a contribuição dialógica do interlocutor com dificuldade na fala (Ego) para identificar o Objeto - o Alter-Ego são coautores de cada gesto que acontece. Um tipo de tensão mencionado por Markovà (2006) é a dificuldade na coconstrução do entendimento mútuo devido às dificuldades específicas na fala e na comunicação do interlocutor. Uma tensão desse tipo pode ser minimizada pela negociação de significados, por autorreparos na conversa e por reparos mútuos.

No caso da pessoa com deficiência intelectual, a comunicação pode favorecer bastante a aprendizagem enquanto instrumento psicológico superior e de origem social. Considerar todas as possibilidades de comunicação, a troca entre o sujeito e o outro (Alter-Ego) mediada pelos instrumentos culturais (Objeto) e suas histórias individuais poderá gerar tensão dialógica, aprendizagem e desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual.

## Procedimentos Metodológicos

O estudo foi realizado em uma escola municipal da cidade do Recife, capital pernambucana, situada na Região Político-Administrativa (RPA) 4<sup>5</sup>, próxima à Universidade Federal de

Pernambuco. A escola vem se destacando na área de inclusão escolar da pessoa com deficiência, possuindo um grande número de estudantes com deficiência matriculados no ensino regular e também no Atendimento Educacional Especializado<sup>6</sup> (duplo cômputo). Possui uma equipe de professoras especialistas capacitadas, que atendem em duas salas de Recursos Multifuncionais, nos três turnos. As professoras especialistas vêm participando de cursos de formação ofertados pela Secretaria Municipal, além de receberem Tecnologia Assistiva de alto custo para o trabalho com os estudantes, a exemplo do Livox, ferramenta de Comunicação Alternativa.

Das três professoras especialistas, uma participou deste estudo, por ter alunas com deficiência com o perfil de interesse da pesquisa. Além da professora, participaram do estudo duas crianças com deficiência, com impedimentos na comunicação oral e o componente da deficiência intelectual.

A primeira criança, denominada no estudo de Rebeca<sup>7</sup>, tinha nove anos à época da pesquisa, em 2016. Está matriculada na escola no ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado. Sempre vai ao atendimento acompanhada pela mãe. Rebeca possui microcefalia e tem deficiência múltipla, com impedimentos motor e intelectual, bem como Transtorno do Espectro Autista (TEA), constando no seu laudo a Classificação Internacional de Doenças F84.9. Na sua anamnese ou entrevista inicial realizada pela professora especialista<sup>8</sup>, há relatos de epilepsia e cardiopatia congênita. Quando bebê, fez cirurgia cardiológica. Não fala, mas hoje sua comunicação é estabelecida por

<sup>5</sup> A cidade do Recife está dividida em seis Regiões Político-Administrativas: RPA 1 - Centro; RPA 2 - Norte; RPA 3 - Noroeste; RPA 4 - Oeste; RPA 5 - Sudoeste e RPA 6 - Sul. Cada RPA é subdividida em três Microrregiões que reúnem um ou mais dos seus 94 bairros (Lei Municipal nº 16.293, de 22 jan. 1997, Câmara Municipal do Recife, 1997).

<sup>6</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sala de recursos multifuncionais faz parte da política de inclusão do Ministério da Educação, que orienta a dupla matrícula do aluno com deficiência: na sala de aula regular e na Sala de Atendimento Educacional Especializado (SAEE).

<sup>7</sup> Em cumprimento às exigências éticas da pesquisa, os nomes das estudantes são fictícios.

<sup>8</sup> Muitos dos dados coletados na descrição das participantes tiveram como fonte de informação a anamnese realizada pela professora especialista no AEE.

meio de gestos; comprehende e realiza as atividades quando solicitada. A família é formada pelo pai, a mãe e a criança. Há relatos de muita estimulação da criança e ajuda da família. A menina entrou na escola aos três anos de idade, na rede privada de ensino, mas inicialmente necessitou de muitos afastamentos, por intercorrências como problemas na garganta e crises convulsivas. No dia da realização da anamnese, em 2/7/2014, Rebeca realizava fonoterapia, psicoterapia, terapia ocupacional, capoeira, natação e equoterapia.

Atualmente faz terapia em uma clínica especializada em Transtorno do Espectro Autista, com enfoque no método *Applied Behavior Analysis* (ABA - Análise do Comportamento Aplicada), método comportamentalista. O ABA treina especialmente as habilidades sociais, de interação e de comunicação das crianças. Na comunicação, o ABA inicia as crianças pelo aprendizado de pedidos e repetição de palavras; em seguida trabalha com a formação de frases simples e posteriormente com o treino da conversação. No ABA, a comunicação é trabalhada com materiais estruturados e com o uso de pictograma e escrita. Como fruto do treinamento ABA, nas atividades realizadas por Rebeca no atendimento educacional especializado, percebe-se que ela sempre bate palmas ao finalizar com êxito uma atividade, bem como já está tentando falar alguns enunciados colocando a mão no pescoço, na altura da laringe, para sentir a vibração das pregas vocais ao tentar oralizar - repetindo a proposta utilizada em terapias fonoaudiológicas para sentir a sonoridade dos fonemas. Ela tem conseguido, com dificuldade, falar alguns sons isolados e palavras.

Sobre a rotina de Rebeca, os dados consistem nas informações coletadas na anamnese e nas relatadas pela mãe em entrevista posterior: "Pela manhã, ela acorda, assiste televisão, vai para a cozinha tomar café da manhã e depois

vai à escola. Quando não vai para a escola, ela desce para brincar. À tarde, toma banho, almoça, descansa e vai às terapias. Quando retorna, brinca um pouco com as crianças da vizinhança, sobe, lancha, faz as atividades da escola, assiste televisão, toma banho, janta e vai dormir. Percebe-se uma rotina comum de uma criança da idade de Rebeca, acrescida apenas às terapias que ela precisa fazer".

A segunda criança é Bárbara, com treze anos à época da pesquisa, em 2016. Aos quatro meses de idade, os pais estranharam o fato de ela ser "molinha", sendo então iniciada a investigação neurológica. O seu laudo é síndrome de Angelman, conhecida como síndrome da boneca feliz. Possui deficiência intelectual, atraso no desenvolvimento neuro-psico-motor (com dificuldades na marcha), problemas no equilíbrio e no movimento e crises convulsivas. Apresenta crises de risada sem motivo aparente. Andou aos seis anos de idade. Sua comunicação dá-se por meio de balbucio e gestos. Precisa de auxílio para se alimentar e usa fralda descartável, às vezes sinaliza quando está molhada. Dos quatro aos sete anos estudou em escola particular do bairro, passando então a frequentar a escola municipal. Tem queixa de beliscão, mordidas e puxão de cabelo. Não gosta que peguem no seu cabelo, joga os objetos, gosta de unir as mãos das pessoas. Mora com a mãe, o pai e uma irmã e, em razão das convulsões, dorme no quarto dos pais, por requerer vigilância. Bárbara começou a estudar na escola municipal no ano de 2011. No AEE, comprehende e atende aos comandos solicitados. Hoje, ela toma dois medicamentos: Sonebon e lamitor.

Os dados sobre a rotina de Bárbara foram relatados pela mãe ou retirados da entrevista inicial. Pela manhã, acorda entre 5h e 6h. Gosta de ver os gatos da vizinha, assistir televisão e brincar. À tarde, vai à escola. À noite assiste televisão e dorme cedo, aproximadamente às 19

horas. Após receber o *tablet* da rede municipal para ser utilizado como uma ferramenta de Comunicação Alternativa (o *Livox*), ela passou a usar o *YouTube* para ver fotos de bebês, de que gosta bastante.

Como procedimentos da coleta de dados, foram realizadas videogravações dos atendimentos individuais especializados das estudantes, para posterior transcrição e análise dos dados com base numa unidade de análise discursiva, inspirada no dialogismo bakhtiniano, em que serão considerados os componentes de interação e diálogo. Todos os aspectos verbais (orais e não orais) serão considerados na análise dos dados, a exemplo do apontar, dos gestos e da expressão facial. Utilizou-se também o conceito de tensão dialógica de Markovà (2006).

## Resultados e Discussão

Dadas as dimensões deste artigo, não será possível realizar a análise detalhada de todos os dados videografados coletados. Assim, serão apresentados recortes das situações de diálogo (troca entre os interlocutores) entre cada estudante e a professora especialista, em situação de Atendimento Educacional Especializado.

Para alcançar os pressupostos teórico-metodológicos do dialogismo, serão inicialmente descritas as características comunicacionais dos sujeitos discursivos (professora e estudante). No que concerne à professora, serão descritas a condução das atividades e a comunicação que ela estabelece com os estudantes. Em relação aos estudantes, procurar-se-á mapear os aspectos de comunicação já investigados por Cavalcante 2011, p.433):

- 1) Verbalizações: com construções verticais (um só elemento) ou com construções horizontais (mais de um elemento);

2) Gestos representativos (que sinalizam) da comunicação: podem ser formados por apontar, olhar, expressão facial, dentre outros, bem como pelo auxílio de símbolos gráficos.

Na transcrição dos dados analisados, o sinal de parênteses duplos (( )) marca os comentários da pesquisadora em relação às ações realizadas pelas crianças, pela professora ou por ela própria durante a sessão.

Os recortes estão apresentados em turnos de fala, havendo alternância entre as falas dos participantes da situação de atendimento (Marcuschi, 1999). Contudo, isso não quer dizer que haja a utilização de todos os elementos da análise da conversação na transcrição dos dados.

Com o propósito de atender aos objetivos da pesquisa, serão utilizados, teórico-metodologicamente, os conceitos imbricados, a saber: (a) tensão dialógica (Markovà, 2006): nesse conceito a tríade Alter-Ego-Objeto é central, pois é preciso que se tenha diálogo/troca discursiva para que haja tensão. O Ego é o Eu-dialógico (aqui, a pessoa com deficiência - Bárbara ou Rebeca); o Alter é o Outro-dialógico (aqui, a professora especialista). O objeto é o que se está mediando no discurso (objeto ou atividade realizada). A tensão dialógica é constituída pela tríade. Há um movimento de tensão (dialógico e dialético) que mantém a tríade em funcionamento; (b) alternância dos sujeitos (outros discursivos): nesse movimento de tensão há um diálogo entre os sujeitos Alter e Ego, havendo alternância discursiva entre eles (Voloshinov & Bakhtin, 2002); (c) atitude responsiva (dialética): é o que mantém a tensão dialógica; consiste na dimensão axiológica/avaliativa (Voloshinov & Bakhtin 2002; Faraco, 2003) por parte do Alter ou do Ego.

Recorte 1 (Bárbara): *A professora especialista seleciona os materiais a serem trabalhados com Bárbara: quadro branco e torre colorida de encaixe. Bárbara está com o seu tablet na mesa. A professora*

especialista guarda o tablet e elas começam a trabalhar com a torre de encaixe. Bárbara tem muita dificuldade de pegá-la, pois não consegue fazer o movimento de pinça. Inicialmente ela faz o encaixe com a ajuda da professora e, posteriormente, faz a atividade sozinha. Depois a professora pede para Bárbara guardar a torre de encaixe. Ela atende às ordens. Ela ri bastante ao executar as atividades. Depois a professora pega o tablet de Bárbara para iniciar o trabalho com o Livox (programa de Comunicação Alternativa).

30 (Professora): 'brigada. Chega batendo. Chega batendo.

31 (Bárbara): ((BATE NA MÃO DA PROFESSORA, COM A MÃO ABERTA E POSTERIORMENTE COM A MÃO FECHADA. É UMA FORMA DE CUMPRIMENTO JÁ ESTABELECIDA))

32 (Professora): Muito bem.

33 (Pesquisadora): Chega batendo também.

34 (Professora): ((APONTA PARA PESQUISADORA)) oh, chega batendo?

35 (Bárbara): ((BALANÇA A CABEÇA NEGATIVAMENTE E FAZ UM MOVIMENTO COM A MÃO)).

36 (Professora): Não. Quer outro jogo, é?

37 (Bárbara): ((VIRA A CABEÇA E OLHA DE LADO))

38 (professora): ((PEGA NA MÃO DE BÁRBARA)) Vamos pegar o Livox? Tu quer? Teu tablet? Mostra para T. ((A PROFESSORA ESPECIALISTA PEGA O TABLET DE BÁRBARA, LIGA E PÔE EM CIMA DA MESA)). Quem é essa moça bonita? Quem é? Quem é essa? Diga "Bárbara". ((REFERINDO-SE A UMA IMAGEM DE BÁRBARA QUE ESTÁ NO TABLET)).

33 (Bárbara): ((ELA FICA OLHANDO PARA A PROFESSORA COM SORRISO E TENTA PEGAR O TABLET E DESLIGÁ-LO)

34 (professora): Que foi? Não (A PROFESSORA IMPIDE QUE BÁRBARA DESLIGUE O TABLET E O COLOCA NA MESA NOVAMENTE).

35 (Bárbara): (TENTA PEGAR O TABLET NOVAMENTE).

36 (Professora): Aqui, oh. Trabalhar aqui (COLOCA O TABLET DE VOLTA NA MESA).

37 (Bárbara): (FICA MEXENDO NO TABLET).

38 (professora): (OLHA) Vai pra onde?

39 (Bárbara): (PASSA UM TEMPO MEXENDO NO TABLET).

40 (professora): Esse? Facebook?

Nesse recorte parece ficar claro que a comunicação entre Bárbara e a professora é regulada por esta última, por meio de sua mediação no uso dos objetos e atividades propostos. Ela comprehende e executa as ordens, como é observado no cumprimento "bater nas mãos" (30 e 31). A pesquisadora, que também está presente na sala, pede o cumprimento de Bárbara (33), mas ela balança a cabeça negativamente e faz movimentos com a mão (35), por não querer cumprimentá-la. Bárbara não se comunica pela linguagem oral, e sim por gestos representativos que dão sentidos à comunicação, a exemplo do balançar de cabeça e do olhar (Cavalcante, 2011). Não há verbalizações em nenhum momento; apenas alguns balbucios. Todavia, é possível observar a atitude responsiva de Bárbara ao se negar a bater na mão da pesquisadora. Essa é a dimensão axiológica da linguagem, constituindo o processo de significação (Faraco, 2003; Voloshinov & Bakhtin, 2002), e está presente nos gestos de Bárbara, que permite que a tensão entre Alter-Ego se estabeleça (Markovà, 2006), por meio da negação (dimensão dialética) de não querer realizar a ação responsiva com a pesquisadora (34 e 35).

Aqui se observa a importância das situações dialógicas para a aprendizagem e o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, que, mesmo não utilizando da linguagem oral, consegue compartilhar e dialogar com o outro discursivo. Observa-se, ainda, que a inclusão de uma pessoa com deficiência intelectual e com ausência de oralidade pode ser garantida ao se permitir que haja aprendizagem

escolar e desenvolvimento que respeitem a funcionalidade e as especificidades de cada sujeito, a exemplo da temporalidade e da adequação das atividades pedagógicas.

Percebe-se nesse excerto que a alternância dos sujeitos discursivos (Voloshinov & Bakhtin, 2002) dá-se pela mediação da professora e pelas respostas não oralizadas de Bárbara às atividades realizadas. Como atividade responsiva, no uso do *tablet*, ela, por várias vezes, queria desligá-lo, por não querer usar o *Livox*; acabou colocando no *Facebook*, de que, conforme a mãe, ela gosta bastante.

A tensão dialógica é estabelecida, pois há diálogo entre a professora e Bárbara. Essa tensão se sustenta na compreensão de Bárbara acerca das atividades propostas e na mediação da professora em relação às proposições. Markovà (2006) menciona que a tensão é inerente à relação entre alter (sujeito) e ego (outro), e é mediada pelo objeto. Para ela, não pode haver ação social sem que as oposições em tensão se confrontem, sejam negociadas, avaliadas e julgadas. As tensões se expressam mediante as negociações (dimensão axiológica) que acontecem no nível dos acordos para que Bárbara realize as atividades propostas, pois, muitas vezes, ela se nega a realizá-las. Essa negação aparece com o balançar de cabeça negativamente, com o derrubar dos objetos, ou quando ela se levanta em direção à porta ou lambe a própria mão e a passa na pessoa a quem ela quer negar algo. Essa é uma atividade responsiva de Bárbara, que não é alheia ao ambiente nem às situações propostas. Quando se propõe a realizar algo de que goste, como brincar de roda com a boneca, ela responde de forma positiva e participa ativamente da atividade, sorrindo. Além disso, vê-se claramente a alternância de sujeitos na situação de AEE, em que Bárbara negocia e estabelece diálogo, no sentido bakhtiniano, tanto com a professora especialista quanto com a pesquisadora.

Outra questão importante é atentar para a história de vida de Bárbara. Ela é uma criança bastante estimulada e tem o apoio da família nas atividades de estimulação. Mesmo apresentando deficiência múltipla, ela tem uma vida social ativa, vai à escola regularmente e participa de outras atividades. Isso é importante para não haver segregação da pessoa com deficiência. Outro avanço é o fato de não se destacar a deficiência, tampouco o grau de deficiência intelectual da estudante.

É importante que o trabalho com atividades de linguagem continue sistematicamente, permitindo dialogicamente o seu avanço. Em sala de aula regular, destaca-se o trabalho inicial para apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA), garantindo uma aprendizagem significativa. O desenvolvimento de atividades simbólicas também é crucial, a exemplo das brincadeiras de roda e de boneca, atividades de que Bárbara gosta e que são trabalhadas no âmbito do AEE. Recorte 2 (Rebeca): *A atividade proposta inicialmente foi a de colocar pegadores de roupa na borda de um pote de sorvete. Inicialmente, a pesquisadora, que também estava na sala de atendimento, pegou um pegador de roupa e colocou no cabelo. A proposta da atividade é de parear os pegadores de acordo com as cores e colocá-los na borda do pote. A professora coloca um e Rebeca tem que pegar o pegador da mesma cor e colocá-lo na borda também.*

1 (Professora): *Oiá, já fizesse a maior bagunça aqui.*

2 (Pesquisadora): *((PEGA UM PEGADOR DE ROUPA VERDE E COLOCA NO CABELO)) Que isso? prendedor de cabelo. tou bonita?*

3 (Rebeca): *((BATE PALMAS E SORRI)).*

4 (Professora): *Oiá. Bateu palma. Rebeca está muito condicionada. Tudo que ela pega ela bate palmas, pois ela está na ... (NOME DE UMA INSTITUIÇÃO QUE TRABALHA COM O MÉTODO ABA). Parece que é estereotipia, mas não é. Entendeu.*

5 (Rebeca): *((PEGA UM BRINQUEDO DE ENCAIXE COM PINOS))*

6 (Professora): *Calma. Ei, psiu. A gente vai trabalhar com esse ((REFERINDO-SE AO POTE COM PEGADORES DE ROUPA))*

7 (Pesquisadora): *((PEGA UM PEGADOR VERDE E ENTREGA A REBECA)). Toma*

8 (Rebeca): *((COLOCA O PEGADOR NO CABELO))*

9 (Pesquisadora): *Vai botar no cabelo também, é?*

10 (Professora): *Boto, oh. ((RISOS)). Aqui, oh, Rebeca ((DERRUBA TODOS OS PEGADORES NA MESA))*

11 (Pesquisadora): *Oh, o outro, branco.*

12 (Professora): *Oh, o azul ((COLOCA O PEGADOR AZUL NA BORDA DO POTE)). Pega o azul, igual.*

13 (Rebeca): *((PEGA O PEGADOR AZUL ENTRE OUTROS QUE ESTÃO MISTURADOS DE OUTRAS CORES. MOSTRA PARA PROFESSORA))*

14 (Professora): *Isso. Bota aqui. É Rebeca que vai botar.*

15 (Rebeca): *((TENTA COLOCAR O PEGADOR NA BORDA DO POTE))*

16 (Professora): *É Rebeca que vai colocar. Oh, aperta aqui. Isso! lembra que já te expliquei. Isso.*

17 (Rebeca): *((TENTA COLOCAR O PEGADOR NA BORDA, MAS NÃO CONSEGUE APERTÁ-LO))*

18 (Professora): *Aperta, Rebeca, aperta. Oh ((AJUDA A REBECA A COLOCAR O PEGADOR)). Muito bem.*

19 (Rebeca): *((BATE PALMAS E SORRI AO CONSEGUIR COLOCAR))*

20 (Professora): *Oh, e verde ((PEGA O PEGADOR VERDE)). Pega o verde agora lá.*

21 (Rebeca): *((PEGA UM PEGADOR DE OUTRA COR))*

22 (Professora): *Não, o igual. Igual. Igual, Rebeca.*

23 (Rebeca): *((PEGA O PEGADOR AZUL))*

24 (Professora): *Azul, azul. Presta atenção.*

Ela não consegue coordenar o movimento fino e encaixar o pegador no pote por causa do seu impedimento motor. Não há o

movimento fino de pinça e força para apertar o pegador e coordenar o movimento até a borda do pote. Em 4, a professora menciona que Rebeca está condicionada, pois sempre bate palma ao realizar uma atividade.

Todavia, a autora deste artigo acredita que é uma atitude responsiva de Rebeca, ao dar significado às ações executadas com sucesso, pois ela sempre bate palmas, ou quando ela gosta de algo. É uma ação dialógica dela ao dar sentido e resposta aos acertos. Rebeca apresenta dificuldade em executar a tarefa de colocar o pegador na borda do pote, mas ela tenta e consegue com a ajuda (troca discursiva) do outro (professora). Essa é uma ação importante para aprendizagem da criança ao haver interação e atuar no nível potencial de desenvolvimento (Vygotsky, 1994). A ação da professora se mostra importante, pois ela consegue ajudar (na interação) Rebeca a colocar o pegador no pote, tanto que, ao consegui-lo, a criança (em 19) bate palmas.

A tensão dialógica definida aqui como força propulsora e mantenedora do diálogo entre Alter-Ego-Objeto (relação triangular) é percebida no momento em que Rebeca (em 3) bate palma em resposta (atitude responsiva) ao fato de a pesquisadora ter colocado o pegador de roupa no cabelo. Nessa relação, há uma unidade triádica com Alter (pesquisadora), Ego (Rebeca) e o objeto (atividade de colocar os pegadores de roupa no pote, com pareamento de cores). Rebeca comprehende a atividade proposta de colocar os pegadores na borda do pote e ainda se propõe a realizar, em troca com a pesquisadora, a atividade de colocar o pegador no cabelo -proposta que parece transgredir a proposta de trabalho que ela está acostumada a desenvolver no AEE. Isso demonstra uma atividade responsiva de Rebeca frente ao que propõe a pesquisadora, sendo estabelecido o diálogo entre Alter-Ego-Objeto e a tensão

dialógica (Markovà, 2006). Posteriormente, observa-se que Rebeca, com a ajuda da professora especialista, retoma a atividade de colocar os pegadores com pareamento de cores na borda do pote, tanto que posteriormente Rebeca bate palmas ao conseguir executá-la com a ajuda da professora especialista. A tensão dialógica continua estabelecida, agora entre Rebeca-Professora-Atividade.

Ressalta-se a importância da inclusão escolar da criança com deficiência intelectual na medida em que ela possibilita a construção de sentidos por esses estudantes. É possível sempre se avançar e garantir aprendizagem significativa. É possível, com um olhar atento, perceber que as crianças participantes desse estudo de fato são sujeitos ativos, responsivos e dialéticos.

No recorte aqui reportado, não há linguagem oral, e Rebeca utiliza muitos gestos e expressão facial (sorriso) ao realizar a atividade, assim como o seu característico “bater palmas” ao realizar uma atividade com sucesso. Ao final dessa atividade, Rebeca, com autonomia, levanta da mesa e vai até a mesa educacional interativa (tecnologia assistiva adquirida pela rede para as salas de recursos multifuncionais). Nessa mesa, há um grande teclado com as letras do alfabeto. Ela senta no banco próximo à mesa e a professora a acompanha.

Recorte 3 (Rebeca):

110 (Professora): *Como é seu nome? Como é seu nome? Diz pra tia o teu nome? Diz teu nome? RE-BE-CA.*

111 (Rebeca): *((ELA BATE NAS TECLAS COM AS LETRAS DO ALFABETO))*

112 (Professora): *Rebeca. Vamos fazer teu nome ((PEGA NA MÃO DE REBECA, LEVA ATÉ AS LETRAS E SOLETRA)) RE-BE-CA.*

113 (Rebeca): *((BATE UMA VEZ NO TECLADO E DEPOIS BATE PALMAS))*

114 (Professora): *Muito bom. Como é seu nome? ((PROFESSORA SE ABAIXA E FICA PRÓXIMA A REBECA)). Diz pra tia.*

115 (Rebeca): *Beca ((FALA PARTE DO SEU NOME, VIRA PARA PESQUISADORA, SORRI E BATE PALMAS))*

116 (Professora): *Muito bom. RE-BE-CA*

117 (Rebeca): *((TECLA NAS TECLAS DA MESA INTERATIVA))*

118 (Professora): *((LEVANTA E FICA ATRÁS DE REBECA)) Oh, Rebeca, os números. Aqui, oh. ((PEGA NA MÃO DE REBECA E TOCA NAS TECLAS DOS NÚMEROS)) Um, dois, três, quatro, cinco, seis, sete, oito, nove.*

119 (Rebeca): *((OLHA ATENTAMENTE))*

120 (Professora): *De novo um ((CONTINUA PEGANDO NA MÃO DE REBECA))*

121 (Rebeca): *((OLHA E BATE LENTAMENTE COM O DEDO, COMO SE QUISSE TECLAR))*

Uma questão interessante nesse Recorte é que, além de utilizar gestos e expressões faciais, Rebeca oralizou partes do seu nome (BECA), o que indica a possibilidade de uso também da linguagem oral. Essa oralização é uma construção vertical, constituída de uma palavra (nesse caso, parte do seu nome). É uma inicialização do sujeito na comunicação oral.

Rebeca responde com atenção à atividade dirigida pela professora especialista, como se observa em 119. A condução da professora, tanto em 112 como em 118, de pegar na mão da criança e ajudá-la não é aleatória. Baseia-se em uma técnica denominada Comunicação Facilitada, utilizada por pessoas com impedimentos na fala e que tem tido resultados em pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Uma das características básicas da Comunicação Facilitada, como destacam Aguiar e Uchikawa (2012), é a de feedback proprioceptivo gerado mediante o toque passivo e a resistência haptica, que contribuem como motivador físico para que a pessoa consiga se comunicar.

As crianças com deficiência intelectual possuem, como já sabido, impedimentos na comunicação pela fala e pelo uso de gestos demasiados, como se observou nas atividades realizadas entre a professora do AEE e Bárbara e Rebeca. No caso de Rebeca, ela utilizou apenas gestos representativos, que indicavam direções e diálogo entre ela e a professora. Na troca estabelecida entre a professora e Bárbara, foi possível observar trocas e diálogos entre ambas, mesmo na ausência da oralidade. Enfatiza-se a importância de os professores, tanto de sala de aula regular quanto do AEE, não subestimarem as possibilidades de desenvolvimento das crianças com deficiência. Um olhar atento para a funcionalidade das pessoas com deficiência pode permitir o seu avanço e aprendizagem. No caso de Rebeca, fica claro o interesse pela mesa interativa e pelas letras do alfabeto e os números, introduzindo-a no mundo da alfabetização e em outras atividades simbólicas de natureza mais abstrata. Isso mostra que se devem dar oportunidades a esses parceiros dialógicos. Ressalta-se que a preocupação de Rebeca por atividades de alfabetização, como o reconhecimento de letras, já é trabalhado em outras situações de AEE.

Markovà (2006) destaca que as co-ações, gestos verbais e não verbais, estão integradas e sincronizadas, mesmo que pareçam desordenadas. Muitas vezes, é preciso permitir que esse diálogo aconteça, no sentido dialógico do termo, mesmo que existam tensões que pareçam menos refinadas, pelo não uso da oralidade.

A professora especialista utiliza diferentes recursos no AEE, a exemplo de atividades com blocos, encaixes e atividades na mesa interativa e com a ferramenta de Comunicação Alternativa. Essas atividades no AEE têm como foco possibilitar o trabalho de comunicação das crianças que possuem impedimentos comunicacionais e deficiência intelectual.

## Considerações Finais

Considerar as histórias individuais de cada estudante com deficiência intelectual é essencial para que se possa entender como a deficiência se caracteriza naquela pessoa. Tentou-se fazer isso ao acompanhar os atendimentos de Rebeca e Bárbara: não enxergar unicamente a deficiência, mesmo que se tenha escolhido essas participantes por elas terem impedimentos na oralidade.

Ambas são pessoas com deficiência múltipla que recebem a estimulação da família e têm obtido ganhos funcionais. Cada uma possui sua história e suas peculiaridades, com gostos e modos de ser diferentes. Esse é o novo olhar que se deve ter para as pessoas com deficiência intelectual - o olhar para a história de cada sujeito e de sua inserção social. Não olhar para o aspecto clínico, enquanto condição deletéria do processo de se tornar um sujeito social, em que se classificava o sujeito e colocava-lhe um rótulo permanente.

Nesse âmbito, conhecer a deficiência é apenas o ponto de partida para que se possa compreender as particularidades e as possibilidades de desenvolvimento - e, a partir daí, planejar as atividades pedagógicas com foco na flexibilização curricular e nos direitos de aprendizagem de todos os aprendizes.

Ressalta-se que a comunicação dessas estudantes se dá essencialmente por gestos e expressões faciais e que a tensão dialógica (Markovà, 2006) depende da forma como as atividades são conduzidas pelo adulto sem dificuldade na fala. Quanto mais se incide em aprendizagens mais significativas, mais negociações e tensões mais fortes acontecerão. É importante que as pessoas com deficiência participem da vida comum e que as pessoas sem deficiência, sobretudo os educadores, não subestimem suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Olhar a pessoa com deficiência por uma perspectiva

dialógica bakhtiniana, a partir das suas relações sociais e interações com o outro, é uma alternativa de inclusão educacional e social. Essa concepção traz implicações para a inclusão das pessoas com deficiência com facilitação da comunicação e garantia da acessibilidade cognitiva. Dentro dessa perspectiva, foge-se do modelo médico de deficiência e dos testes de inteligência que durante muito tempo subestimaram e rotularam as pessoas com deficiência intelectual.

Em três pequenos excertos realizados em situações de Atendimento Educacional Especializado por duas crianças com deficiência intelectual com impedimentos na fala, é possível perceber e defender os sentidos construídos pelos parceiros dialógicos (Alter-Ego-Objeto) e também ver que é factível estabelecer comunicação sem o uso da linguagem oral. Sem a oralidade, seja de forma temporária ou permanente, existem outros caminhos: comunicar-se, dar sentido ao mundo e constituí-lo dialógica e dialeticamente, no sentido bakhtiniano do termo.

## Agradecimentos

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Processo nº 471778/2014-1).

## Referências

Aguiar, C.L.; Uchikawa, R. Dispraxia no autismo e apoio físico na comunicação facilitada. *Revista Brasileira de Tradução Visual*, v.12, n.12, 2012.

American Psychiatric Association. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. 5. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2014.

Brait, B. Bakhtin e a natureza constitutivamente dialógica da linguagem. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção de sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

Câmara Municipal do Recife. Lei Municipal nº 16.293, de 22 janeiro. *Diário Oficial do Município*, Recife, 4 fev. 1997.

Carneiro, M.A. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns: possibilidades e limitações*. Petrópolis: Vozes, 2007.

Carvalho, M.F. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: Meletti, S.M.F.; Kassar, M.C.M. (Org.). *Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades*. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

Cavalcante, T.C.F. Discurso argumentativo e produção de sentidos em indivíduos com síndrome de Down. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v.17, n.3, p.427-440, 2011.

Cavalcante, T.C.F.; Ferreira, S.P.A. Impedimentos cognitivos e a acessibilidade comunicacional na escola: contribuições da teoria de Vygotsky. *Ciência & Cognição*, v.16, n.3, p.43-56, 2011.

Declaração de Montreal sobre a pessoa com deficiência intelectual. Canadá: Organização Pan-Americana de Saúde, 2004.

Faraco, C.A. *Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Criar Edições, 2003.

Ferreira, D.R.S.A.; Ferreira, W.A.; Oliveira, M.S. Pensamento e linguagem em crianças com síndrome de down: um estudo de caso da concepção das professoras. *Ciências & Cognição*, v.15, n.2, p.216-227, 2010.

Junkes, A.O. *Formação de professores e condições de atuação em educação especial*. Florianópolis: Insular, 2006.

Kirk, S.A.; Gallagher, J.J. *Educação da criança excepcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

Marcuschi, A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.

Markovà, I. *A dialogicidade e representações sociais: a dinâmica da mente*. Petrópolis: Vozes, 2006.

Ministério da Educação. *Atendimento educacional especializado: deficiência mental: educação especial*. Brasília: SEESP, 2007.

Passerino, M.L.; Bez, M.R. Mediação e tecnologia. In: L.M. Passerino; Bez, M.R. (Org.). *Comunicação alternativa: mediação para uma inclusão social a partir do scala*. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2015.

Voloshinov, V.N. *Freudism*. Bakhtin, M.M. Discurso na vida e discurso na arte: sobre poética sociológica. In: Voloshinov, V.N. *Freudism*. New York: Academic Press, 1976.

Voloshinov, V.N.; Bakhtin, M.M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2002.

Vygotsky, L.S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

Recebido em 19/12/2016, rerepresentado em 9/6/2017 e aprovado para publicação em 26/6/2017.

