

MODOS DE SIGNIFICAÇÃO DO CONCEITO “INCLUSÃO ESCOLAR” POR PROFESSORAS DO ENSINO FUNDAMENTAL

The Meaning(s) Attributed to School Inclusiveness by Schoolteachers

ELIANA PRADO CARLINO
Academia da Força Aérea
ecarlino@bol.com.br

CLÁUDIA RAIMUNDO REYES
Universidade Federal de São Carlos/SP
clreyes@ufscar.br

RESUMO O presente trabalho analisa o(s) modo(s) como professoras do ensino fundamental significam o conceito de inclusão escolar. Objetivou-se compreender como pessoas adultas letradas elaboram, constroem e atribuem sentidos aos conhecimentos que circulam nos espaços interlocutivos de que participam, propiciando a construção conjunta de significações. O estudo apoia-se nas matrizes teóricas de Vigotski¹ e de Bakhtin, destacando a forma como ambos concebem a natureza social e dialógica da linguagem. Como a intenção era tornar visíveis as marcas sociais das enunciações produzidas no momento em que elas ocorriam, portanto em processo, optou-se pela abordagem de análise microgenética. O conceito de inclusão escolar foi o recorte utilizado para o objetivo proposto considerando sua relevância no contexto educacional, pois o tema está posto, hoje, como exigência tanto para os professores como para seus formadores. Na perspectiva enunciativo-discursiva aqui utilizada, a palavra, ao ser expressa, contém em si um jogo intenso de forças sociais, evidenciando que os modos de conceber a inclusão escolar estão marcados e permeados pelas práticas sociais das professoras e pela apropriação que elas fazem dos saberes histórico-sociais. A construção de significações tem, portanto, um caráter coletivo, e não estritamente individual ou cognitivo.

Palavras-chave INCLUSÃO ESCOLAR; SIGNIFICAÇÃO; LINGUAGEM.

ABSTRACT This article investigates how elementary schoolteachers signify the concept of school inclusiveness. It seeks to explore how schoolteachers – literate adults – explain, construct, and signify the knowledge disseminated in the inter-communicational spaces they operate in, which fosters collective construction of meanings. The study on which

¹ A grafia do nome do autor varia em diferentes traduções. A revista optou por utilizar uma só forma (Vigotski), porém preservando as indicações diferenciadas nas Referências.

it was based on the theoretical framework advanced by Vygotsky and Bakhtin, in particular the way these authors conceive the social and dialogical nature of language. Since the purpose of this study was to reveal social marks of enunciations as they occurred, i.e., in process, it opted for a microgenetic analytical approach. The concept of school inclusiveness was chosen as the research focus because of its relevance for today's educational contexts. Indeed, discussing this theme has been highly demanded of teachers and teacher educators. In the enunciative-discursive perspective adopted herein, words, as they are voiced, hold in themselves an intense play of social forces, indicating that schoolteachers' conceptions about school inclusiveness are necessarily marked and permeated by their own social practices and appropriations of historical-social knowledge. The construction of meaning is, hence, of a collective character, neither strictly individual nor cognitive.

Keywords SCHOOL INCLUSIVENESS; MEANING; LANGUAGE.

Muitas das concepções existentes sobre a pessoa com necessidades especiais ainda dificulta que o seu lugar na estrutura social seja efetiva e dignamente ocupado, fazendo da inclusão e das necessidades educacionais especiais temas quase desconhecidos e, conseqüentemente, ainda, um grande desafio, mesmo estando essa temática em discussão há anos.

Desse modo, apesar de sabermos que é necessário intervir na estrutura educacional, nas políticas públicas, nas imagens construídas sobre o diferente, queremos focar essa temática na perspectiva da formação dos professores. E, nessa instância, investigar processos de significação de um conceito em sujeitos adultos.

Afinal, pensar sobre formação de professores também significa pensar em como as pessoas adultas, que tendo acesso à leitura e à escrita, atribuem sentidos aos conhecimentos que circulam nos espaços interlocutivos de que participam e que propiciam a construção conjunta de significações.

Ao pensarmos sobre o processo de significação, fomos levadas a indagar se as ideias sobre inclusão, circulantes em muitos cursos de formação e explicitadas por muitos professores, – ideias que se distanciam daquelas esperadas, porque ainda muito marcadas por preconceitos e estereótipos que dificultam a inserção desses sujeitos nos espaços socio-educacionais – poderiam ser consideradas equivocadas ou fariam parte do processo que permeia a construção de conhecimentos.

Nossa intenção é compreender como apreendemos uma ideia e de quais modos, ao longo dos processos interativos/educativos, elas assumem novas nuances. E, principalmente, como a linguagem funda e possibilita esse movimento. No presente trabalho evidenciamos como o processo de significação é marcado socialmente.

O PROCESSO DE SIGNIFICAÇÃO NAS CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE VIGOTSKI E DE BAKHTIN

O apoio teórico utilizado neste estudo é a vertente russa de investigação e seus principais representantes: Vigotski e Bakhtin.

Apesar de não ocuparem o mesmo lugar teórico, esses autores têm o signo como centralidade em suas elaborações teóricas e o enfocam de uma perspectiva social, destacando a linguagem em sua relação com a história e com a cultura. Ambos preocupam-se com a significação e, na busca pela compreensão do humano, colocam a dialogia² como princípio que marca as interações humanas, afinal o sujeito está o tempo todo na linguagem, na interação e no diálogo com o outro.

Segundo Vigotski (1996), sujeitos se constituem na interação com o outro em práticas sócio culturais, pois estão imersos na história de seu grupo social e, neste grupo, por meio de dinâmicas interativas, vão construindo a própria história e a sua individualidade; há, portanto, uma profunda ligação entre a história individual e a história social na construção do mundo subjetivo.

A partir dessa concepção, podemos olhar para o pensamento humano e, conseqüentemente, para os processos de ensino entendendo-os como situações que se caracterizam pelo partilhar, dado seu caráter de mediação.

O contexto de ensino contempla sujeitos (professor e alunos) e saberes sistematizados que, por meio de relações dialógicas, se afirmam, se negam, se (re)constroem, pois não são dados como acabados e nem como definitivos.

A perspectiva vigotskiana, cujo princípio da mediação é entendido como componente do desenvolvimento humano, pressupõe a natureza social e dialógica do homem, o que implica o outro e o signo. E nesse contexto de constituição do humano vão se entremendo palavras, conceitos, ideias, imagens, sentidos, significados. O signo funcionando e sendo produzido nas relações entre as pessoas vai constituindo modos de pensar.

Assim como Vigotski, que ao falar sobre atividade semiótica destaca o signo verbal, Bakhtin considera a palavra como fenômeno ideológico por excelência; isso porque crenças, valores, preconceitos habitam as palavras que dizemos, já que “Realizando-se no processo de relação social, todo signo ideológico e, portanto, também o signo lingüístico, vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados” (BAKHTIN, 2004, p. 44).

Assim, a palavra está sempre carregada de um sentido ideológico ou vivencial, o que torna nossa compreensão acerca dela sempre afetada pela ressonância que nos causa, e sempre relacionada com as experiências de vida.

As enunciações, que são a unidade de base da língua e devem ser compreendidas como uma réplica do diálogo social, estão sempre imbricadas na materialidade das relações sociais concretas, fazendo com que, ao analisar uma enunciação, outras sejam produzidas na tentativa de dar sentido(s) às falas de outros, num movimento complexo e dinâmico.

Falar, portanto, de inclusão escolar produz ressonâncias particulares em cada pessoa, porque suscita compreensões diversas relacionadas ao contexto vivencial de cada sujeito. No entanto, embora possa parecer que essas compreensões sejam exclusivamente dos sujeitos, sua gênese está no social, como afirma Bakhtin (2004, p. 45), ao dizer que

² Entendemos dialogia como a possibilidade de diálogo constante, nem sempre caracterizado por um encontro face a face, mas que permite às palavras ultrapassarem fronteiras de tempo e espaço, entrelaçando discursos.

os índices de valor³ chegam à consciência individual e aí se “[...] tornam, de certa forma, índices individuais de valor, na medida em que a consciência individual os absorve como sendo seus, mas sua fonte não se encontra na consciência individual. O índice de valor é por natureza interindividual”.

O processo de significação ocorre num espaço de discussão em que coexistem valores sociais diferentes, contraditórios, e é nesse fluxo de comunicação, de interação verbal, que a palavra vai se transformando e adquirindo novos sentidos, em função dos diferentes contextos em que aparece.

Como Bakhtin (2004), entendemos que a construção de conceitos ocorre num processo de constantes re-significações dada a natureza social e dialógica da linguagem e do próprio desenvolvimento psicológico, propiciando a construção conjunta de significações, cujo caráter é coletivo, e não individual ou estritamente cognitivo.

Assim, os sentidos para a palavra inclusão resultam da apropriação que os professores fazem da prática e dos saberes histórico-sociais, portanto esses sentidos são marcados por experiências profissionais dos docentes, pelo tipo de formação que tiveram e continuam tendo, por programas televisivos, políticas educacionais, documentos oficiais, enfim, não dependem exclusivamente de um trabalho formalizado ou sistematizado a respeito. Diferentes são as vozes que se fazem presentes nas enunciações de cada sujeito.

SOBRE A METODOLOGIA UTILIZADA NO ESTUDO SOBRE PROCESSOS DE SIGNIFICAÇÃO

Este trabalho foi concretizado por meio de um curso de extensão sobre inclusão escolar composto de dez encontros e com duração de trinta horas, oferecido a sete professoras em exercício no ensino fundamental de uma escola regular e pública. Durante cada encontro, as discussões apoiavam-se em textos e/ou filmes com o intuito de possibilitar às participantes novas elaborações sobre o tema em questão. A inclusão escolar foi o tema utilizado como recorte para as análises do processo de significação, dada sua importância nos espaços político-educacionais. Houve o registro detalhado das interlocuções na medida em que elas ocorriam.

Nossa intenção era tornar visíveis as marcas sociais das enunciações produzidas no momento em que elas ocorriam, portanto em processo. Optamos, assim, pela abordagem de análise microgenética.

Vigotski, em sua proposição de um método genético de investigação, considerou o termo genético no sentido de história, portanto origem e curso de processos humanos, procurando compreender como eles se organizam nos indivíduos (VIGOTSKI, 1995, 1996, 1999).

Genético também no sentido de permitir a vinculação do fenômeno que se analisa às condições sociais e históricas que o circunscrevem. Em nosso estudo, especificamente,

³ Refere-se ao valor particular que cada signo adquire em função das condições socioeconômicas do grupo no qual ele aparece.

vincular as enunciações produzidas sobre a inclusão escolar às histórias de formação dos indivíduos (o que lhes possibilita falar de determinados lugares), às inúmeras vozes e aos discursos que transitam em suas esferas de relacionamento e em seus espaços institucionais, etc. E micro refere-se à análise das minúcias indiciais (GÓES, 2000), requerendo preocupação do pesquisador com detalhes e recortes de episódios interativos.

Ao registrar detalhes de uma situação em ocorrência, esse tipo de abordagem intenciona entrelaçar as dimensões histórica, cultural, institucional e semiótica.

MARCAS SOCIAIS NOS MODOS DE CONCEBER E DE FALAR SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

O processo de significação de um conceito constitui-se numa das formas de atividade psicológica superior. Significar é um modo de operar com a linguagem, que é um processo marcado social e historicamente. E para cada pessoa, individualmente, ele também assume uma história de construção particular.

Para materializar nossa concepção de que as possibilidades de significação de um conceito ao mesmo tempo em que são restritas pelo contexto sócio-histórico são também ampliadas pelos múltiplos sentidos dados por aspectos da individualidade e da subjetividade humana, trazemos alguns episódios, apontando marcas sociais que, segundo entendemos, são responsáveis pelas enunciações das professoras e ajudam a compor as posições que elas têm em relação a essa temática.

AUSÊNCIA DE ESCLARECIMENTOS SUFICIENTES SOBRE A NOVA EXIGÊNCIA QUE SE COLOCA PARA AS ESCOLAS

As professoras vão construindo modos de pensar sobre a inclusão, e o grau de generalidade com que utilizam essa palavra difere entre elas. Cada interlocução vai possibilitando novos sentidos e determinadas enunciações criam possibilidades de revisão nos modos de entender o conceito.

Elaine: *Eu não me dava conta, aí... quando juntou palavra inclusão, aí eu falei: 'nossa! então... vai incluir alguém que tem alguma deficiência na escola' e aí você já pensa em deficiência grave, ou física ou aquela mental grave, né, sendo que a gente já tinha essas... mais leves e não se dava conta. Então aí, quando veio a palavra me assustou! Eu falei: 'mas como é que eu vou agora, não tem isso na sala, como é que agora vai entrar uma coisa diferente na sala? Então a palavra me assustou. Me assusta até hoje, por isso que eu estou fazendo o curso⁴. Porque me assusta, sinceramente, eu não tenho preparo pra isso.*

[...]

Elaine: *Por enquanto, se você falar pra mim o que é inclusão, eu vou falar pra você: 'vão incluir, vão colocar na escola alunos que têm certas deficiências, que antigamente*

⁴ O curso ao qual a professora se refere é o oferecido pela pesquisadora.

estavam numa instituição separada e agora vão fazer parte do ensino público ou do ensino junto com as outras crianças'. É isso que vem na minha cabeça.

[...]

Paula: *... eu também senti isso que a Elaine sentiu pelo peso da obrigação, primeiro; da gente ter que alfabetizar... Tudo como os outros, você vai tentando porque esse coitado...*

Elaine: *Ele vai ter que aprender como os outros.*

Paula: *Vai ter que aprender como os outros, você vai ter que virar uma mágica e vai ter que ensinar tudo pra ele...*

Nas muitas formas de falar sobre o que é a inclusão, vão-se explicitando também diferentes maneiras de se referir aos sujeitos da inclusão (“*agora vai entrar uma ‘coisa’ diferente na sala*”?), cuja aprendizagem só poderá acontecer por meio de *mágica*, e não de modo intencional, planejado.

Para Bakhtin (2004), um objeto de conhecimento entra no horizonte social do grupo, produzindo reações semiótico-ideológicas, somente quando há uma ligação dele com as condições socioeconômicas do referido grupo, o que permite que esse determinado objeto adquira um valor social (“*Porque me assusta, sinceramente, eu não tenho preparo pra isso.*”). O signo se cria, portanto, entre indivíduos no contexto social.

Para Elaine a palavra inclusão assustou porque

A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida. (BAKHTIN, 2004, p. 94).

A palavra sendo um signo por excelência permite o encontro não físico entre o organismo e o mundo, como afirma Bakhtin (2004). Foi a significação dada à palavra inclusão que possibilitou à Elaine reagir desse modo. E tal significação foi possibilitada desde o momento em que a referida palavra, a partir de “*enunciações individuais alheias, mantendo em menor ou maior grau os tons e ecos dessas enunciações individuais*” (BAKHTIN, 2003, p. 293), passou a compor os discursos dela, tornando-se um problema também seu enquanto professora.

E para que o movimento dialógico possa ter continuidade, efetivando a produção de sentidos num processo coletivo, mediado pelo outro e pelo signo, é necessário que a uma palavra se contraponha(m) outra(s); essa contrapalavra não significa, necessariamente, desacordo com a palavra anterior. A dialogia é condição necessária para a compreensão.

Todo enunciado pressupõe outros que o antecederam e outros que a ele responderão. A alguém que num determinado momento fala, outra pessoa responderá e, assim, sucessivamente. Daí a ideia decorrente de dialogia.

Cássia: *Mas espera aí... eu não sei, eu acho que eu estou entendendo errado essa visão da inclusão, que a minha ideia de inclusão é que vinha pra realmente ter esse convívio social, não ser marginalizado, não ser estigmatizado aí como estavam falando, agora*

aprendizagem ele nunca vai conseguir igual os outros... [...] uma porque eu não sou especialista nessa área, não tenho pedagogia especial, nunca vou ser, então pra mim, qual o objetivo da inclusão? É essa parte, agora quem vai fazer a parte de aprendizagem, é quem? É a APAE. [...] que vai ter um trabalho específico, a gente aqui não tem como fazer isso. É impossível! [...] com 36 alunos dentro da classe.

E sendo dialogia, as nossas palavras estão sempre impregnadas de palavras alheias. Bakhtin (1988) afirma que uma palavra é sempre nascida ou estimulada por outro. Daí a importância de atentarmos às vozes circulantes em sala de aula, que nem sempre repetem as dos professores.

Assim como o adulto ao interagir com crianças utiliza determinadas palavras, com diferentes graus de generalidade e operações intelectuais que a criança desconhece, um determinado conceito não é partilhado da mesma maneira por diferentes sujeitos.

Cássia fala sobre inclusão a partir de seus referenciais acerca do desenvolvimento humano e da aprendizagem. Os seus modos de conceber a escola, a deficiência e o papel do professor também compõem os seus modos de conceber a inclusão. São diferentes os contextos formativos que ajudam a compor as posições que as professoras têm em relação a essa temática.

Decorrente da falta de esclarecimentos e de discussões a respeito, a forma de comunicação também fica interdita pela não familiaridade com a deficiência e pela ausência de uma língua compartilhada. Nesse caso, o professor busca algum recurso que possa contribuir para uma situação de maior entendimento entre ele e os alunos. A leitura labial é vista como único recurso (no caso específico do aluno surdo), viável em algumas situações, mas não em outras.

Lúcia: *Nossa! ... outro dia no ditadinho eu comecei o ditado, ... eu falava assim 'M., faz o gesto', porque labial ele não consegue; aí ela fazia o gestinho deles lá, aí ela soletrava.⁵*

Pesquisadora: *Ela é surda também?*

Lúcia: *Ela também, tem aparelhinho tudo, mas ela já sabe, ela faz tudo sozinha.*

Paula: *Mas ela não é severa?*

Mara: *Mas a M. tem perda bem leve. Ela tem fala.*

Lúcia: *Ela que me ajuda... porque aí ela começou, então ela fazia, e ele ia... ele perdeu algumas palavrinhas, tudo, mas ele conseguiu ... dentro daquilo que eu nunca esperava... nossa, pra mim foi uma glória aquele dia... no que ele conseguiu, mas assim no gesto; agora, labial não, não consegue.*

É como se a leitura orofacial se constituísse numa habilidade de todo surdo, garantindo a compreensão recíproca, sem que para isso fosse necessária a aprendizagem da língua.

É compreensível, então, que a inclusão seja entendida por essas educadoras como algo a ser evitado, pois sobre essa temática na formação docente há muito ainda a se aprimorar

⁵ A professora refere-se à situação em que, ao fazer um ditado para os alunos, pedia a uma aluna surda, que tinha maior domínio da linguagem falada, para fazer o gesto para um colega da classe, também surdo, a fim de que ele pudesse acompanhar o ditado.

no que se refere a ações, entendimentos, projetos políticos e pedagógicos. Há muitas intenções e sentidos em jogo.

EXPERIÊNCIAS DE TRABALHO DAS PROFESSORAS E OS ESTEREÓTIPOS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Paula: *[..]. na escola particular lá no L. (nome da escola) eu já trabalhei com Down, já dei aula pra Down, que lá [...] já tinha alguns casos assim, a S., que é Down, mas que é um espetáculo, que a menina é... super estimulada pela família. [...] Então, nunca foi dificuldade, que eu já dei natação pra ela, ela já sabia tudo, ela aprendia mais rápido que os outros porque ela era super estimulada, sabe fazer tudo...*

Dalva: *Eu fiz estágio também dois anos na APAE, na classe de D.A. (deficiente auditivo); eu amei, e em escola particular que eu tinha dois alunos Down também, e... pra mim foi um desafio, né, porque tinha os alunos e tinha que ter uma atenção especial pra com eles... mas pra mim foi muito bom, eu gostei. O Down assusta um pouco...*

Paula: *É o mais fácil, né?*

Dalva: *Assusta... mas...*

Paula: *O Down é uma graça, né?*

Muitos dos estereótipos em relação aos alunos portadores da Síndrome de Down são evidenciados nas falas de Paula e Dalva. Entretanto, para uma delas, o Down ou a sua diferença era assustador, enquanto que, para a outra, era uma “graça”, afinal a menina “sabia fazer tudo”, o professor nem precisava ensinar. Além disso, não era o aluno específico com quem a professora havia trabalhado que era referido como assustador, nem era a aluna S. propriamente que era uma graça, mas o Down como um grupo homogêneo. Amaral (2003) chama essa generalização de pseudogrupo, pois engloba indevidamente todas as pessoas com Síndrome de Down – como a personificação da doçura (“é uma graça” ou “o mais fácil”) ou então como a personificação do medo (“é assustador”).

Desse modo, as experiências particulares vividas por cada professora permitem o estabelecimento de parâmetros a partir dos quais percebem as pessoas com deficiência. Os sentidos atribuídos à inclusão também decorrem dessas marcas sociais.

Os conceitos de dialogia e de ideologização da linguagem trabalhados por Bakhtin (2004) destacam a ideia de que o signo é ideológico e, portanto, as palavras de Paula e Dalva estão impregnadas de crenças, valores e preconceitos, explicitando concepções. Logo, falar sobre o sentido de inclusão que se constitui na e pela linguagem é discorrer sobre concepções existentes lembrando sua historicidade.

Entretanto, apesar dos dizeres das professoras serem marcados por outros contextos mediadores, essa mediação não tem o efeito de homogeneizar as falas ou as elaborações produzidas por elas. Assim, o dizer de cada um é marcado pelos dizeres alheios e, ao se apropriar do dizer do outro, cada sujeito faz uso daquilo que já tem internalizado ou mesmo de suas experiências anteriores.

EXPERIÊNCIAS DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

É sabido que, ao longo da história da Educação Especial, muitas foram as imagens e ações construídas a respeito das pessoas com deficiências e dos próprios profissionais da área, nesse caso os únicos considerados competentes para trabalhar com esses alunos.

Mara: *Então, assim... na época que eu trabalhava em instituição, eu era muito contra a inclusão... demais, tanto é que eu ia pra Congresso eu falava não é possível, não existe. Porque eu acreditava naquele trabalho feito em instituição, que é a nível terapêutico, muito mais terapêutico do que educacional [...] Eu não via isso, as crianças nossas, de uma instituição, numa escola comum, então eu era muito contra.*

Paula: *Ai, coitadinho, você pensava...*

Mara: *Não, imagina! Coitado! Essa palavra não existe pra gente, não existe coitado. Você trabalhar com APAE não existe coitado.*

Paula: *E o que você pensava? Ele não vai conseguir?*

Mara: *Não, porque ele é nosso, aluno nosso e lá ninguém vai conseguir trabalhar com ele.*

Note-se que as ideias que circulam dentro da instituição especial não possibilitam a percepção dos ganhos que o aluno pode ter por estar inserido no ensino regular, produzindo uma visão negativa sobre a inclusão. Há historicidade no fato de os profissionais que atuam na Educação Especial serem vistos como os especialistas e responsáveis pela questão da pessoa deficiente. A própria atuação deles tem, na maioria das vezes, perpetuado concepções que não condizem com as orientações internacionais em relação ao processo inclusivo.

Desse modo, a professora Mara, ao se referir à sua posição contrária à inclusão explicita uma voz que não tem origem nela, mas na forma como ela, enquanto professora, elabora essas questões de um lugar específico, que é o da instituição especializada. Assim, sua voz é a de muitos outros profissionais que falam desse lugar, o que não significa que falem as mesmas coisas.

Da mesma maneira, cada professora, ao se posicionar, compõe suas falas a partir de uma perspectiva que é sua, mas que também pode ser a de muitos outros, pois a enunciação é de natureza social, como afirma Bakhtin (2004). É, conseqüentemente, ideológica e não existe fora de um contexto.

Assim a aprendizagem de um conceito não é uma apropriação instantânea que se faz de algo como se nada mais houvesse atravessando as relações entre o sujeito e a palavra, mas um processo de construção que ocorre mediado pela linguagem, na medida em que, ao se falar sobre o conceito, vão se modificando os modos de compreender/dizer sobre ele.

Os diálogos em circulação (signos) são apropriados pelos sujeitos e marcam seus modos de significar o conceito em questão, evidenciando o princípio de mediação que implica a natureza relacional dos processos humanos e, conseqüentemente, dos processos de significação.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Ao falar sobre o conceito “inclusão”, as professoras mobilizaram elementos sociais, culturais, linguísticos, históricos, buscando, nos seus diferentes contextos formadores, marcas sociais, para compor seus dizeres, evidenciando a construção de sentidos como um processo dialógico, no qual participam sujeitos com diferentes perspectivas e visões de mundo.

Procuramos descartar a ideia de que, ao significar um conceito, mobilizamos apenas funções cognitivas no sentido de algo estritamente interno e individual, reforçando o que afirma Bakhtin (1988, p. 99) a esse respeito: “Estudar o discurso em si mesmo, ignorar a sua orientação externa, é algo tão absurdo como estudar o sofrimento psíquico fora da realidade a que está dirigido e pela qual ele é determinado”.

Os dados desta pesquisa indicam que os conceitos sobre inclusão elaborados pelas professoras e analisados nesta pesquisa estão marcados e permeados por suas práticas sociais, sendo o resultado da apropriação que elas fazem da prática e dos saberes histórico-sociais. Indicam ainda que a linguagem não seja apenas um instrumento de comunicação e um conjunto formal de regras, ou de estruturas lógicas a serem incorporadas num campo de possibilidades limitadas.

Nesse caráter coletivo de produção de sentidos, cada pessoa/aluno fala de um lugar específico, e esses diferentes lugares determinam as enunciações produzidas. E é nessa heterogeneidade de valores, crenças, experiências, vozes e dizeres que a construção de conhecimentos vai se dando.

A própria compreensão é um processo ativo, produtivo, em que significados anteriores, resultantes de processos interlocutivos prévios, se modificam por um processo contínuo em que, quanto maiores as diversidades de interações, maiores as construções de significados [...] (GERALDI, 1996, p. 39).

Sendo assim, os interlocutores não são sujeitos passivos nos processos de comunicação, mas vão se constituindo como sujeitos ativos e desenvolvendo sua compreensão do mundo no universo de discursos dos quais participam.

À medida que o sujeito se apropria, repete ou recusa a palavra do outro, vai organizando e transformando seus processos de significação dos objetos culturais e, conseqüentemente, transformando a si próprio.

REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. A diferença corporal na literatura: um convite a “segundas leituras”. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Orgs.) *Educação Especial: múltiplas leituras e diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB, 2003, p. 131-161.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1988.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação*. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

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

_____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 50, 2000. p. 9-25.

PADILHA, A. M. L. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo... In: GÓES, M. C. R. de; LAPLANE, A. L. F. de (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93-120.

VYGOTSKY, L. S. *Teoria e Método em Psicologia*. Tradução: Cláudia Berliner. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. *A formação social da mente* (Orgs. Michel Cole et al.) 5. ed. São Paulo: Martins fontes, 1996.

_____. *Obras Escogidas*. Problemas del desarrollo de la psique. Madri: Visor Distribuciones, S.A. 1995. v. 3.

Dados das autoras

ELIANA PRADO CARLINO

Psicóloga, professora da Academia da Força Aérea.
Mestra em Educação (UNIMEP/SP) e doutora em Educação
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP).

CLÁUDIA RAIMUNDO REYES

Pedagoga, professora, mestra e doutora em Educação
(Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP)

Recebido: 5/8/09

Aprovado: 25/11/09