

**FALAR É PRECISO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE O
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DA LINGUAGEM EM CRIANÇAS COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

**IT'S NECESSARY TO SPEAK: SOME REFLECTIONS ABOUT THE COGNITIVE
DEVELOPMENT OF LANGUAGE IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL
DISABILITY**

Giovani Ferreira Bezerra (G-UEMS/PIBIC/CNPq)

Doracina Aparecida de Castro Araujo (UEMS)

Resumo: A linguagem verbal permite ao homem o domínio de processos mentais superiores. Logo, todos os indivíduos precisam se apropriar dela. No caso da deficiência intelectual, entretanto, a apropriação desta função psíquica transcorre de um modo distinto, que, neste contexto de inclusão escolar, não pode ser ignorado. Diante disso, este artigo, resultante de uma pesquisa bibliográfica, discute tais particularidades no desenvolvimento ontogenético da linguagem verbal em crianças com essa deficiência, objetivando proporcionar aos educadores algumas reflexões sobre o assunto. Com a discussão teórica, conclui-se que as limitações orgânicas impostas pela deficiência intelectual dificultam a apropriação cognitiva da linguagem, mas não obstaculizam por completo esse processo, que, em última instância, depende mais da participação da criança em práticas sociais discursivas do que da herança genética individual. Assim, reforça-se a importância da escola inclusiva, vista como um espaço propício à emergência de formas elaboradas de discurso e expressão linguística.

Palavras-chave: Linguagem. Interação Verbal. Inclusão Escolar. Deficiência Intelectual.

Abstract: Verbal language allows man the control of higher mental processes. Thus, all individuals must appropriate of it. In the case of intellectual disability, however, the appropriation of this psychic function goes a different way, which in this context of scholar inclusion can not be ignored. Therefore, this article, derived from a literature review, discusses these features in the ontogenetic development of verbal language in children with such disabilities, intending to provide at the educators some reflection about the subject. With the theoretical discussion, it is concluded that the limitations imposed by the organic intellectual disabilities hinder cognitive appropriation of the language, but don't hinder completely this process, which, in last instance, depends more on the child's participation in social discursive practices than the individual genetic inheritance. Thus, it reinforces the importance of inclusive school, seen as a space conducive to the emergence of elaborate forms of discourse and linguistic expression.

Key-Words: Language. Verbal Interaction. School Inclusion. Intellectual Disability.

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

1. Introdução

A linguagem verbal¹ é uma das ferramentas psicológicas mais importantes para o nosso desenvolvimento cognitivo, elaborada pela humanidade na prática sócio-histórica do trabalho, com vistas a garantir ao homem o domínio sobre o seu próprio comportamento e sobre a realidade circundante. Por meio dela, não apenas nos comunicamos uns com os outros, mas também apropriamo-nos de uma série de funções mentais superiores, que imprimem à nossa existência a marca de um comportamento consciente e simbólico, qualitativamente distinto do comportamento animal. Desse modo, todos nós precisamos realizar, durante a ontogênese, o processo de apropriação da linguagem, pois trata-se de uma condição imprescindível para nossa humanização.

No caso da deficiência intelectual, entretanto, esse processo apresenta algumas especificidades e complicações, ainda pouco compreendidas ou divulgadas nos meios acadêmico e escolar. Contudo, diante da atual proposta de Educação Inclusiva, parece-nos de grande relevância a divulgação de estudos e pesquisas que tentem esclarecer como se dá o desenvolvimento linguístico nas crianças com essa deficiência. Tais estudos poderão ajudar os professores a (re)definir melhor suas estratégias de intervenção pedagógica junto aos alunos com deficiência intelectual, valorizando-se ainda mais, no contexto da sala de aula regular, a atividade verbal como principal meio de estimular a cognição infantil.

O presente artigo, fruto de uma pesquisa bibliográfica, objetiva exatamente apresentar algumas reflexões sobre o desenvolvimento das aptidões verbais em crianças com deficiência intelectual, partindo de pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, sem deixar de lado as contribuições do eminente linguista russo Mikhail Bakhtin. Esperamos, assim, enriquecer o debate sobre o tema, levando em consideração a perspectiva da inclusão escolar, que traz novos desafios e demandas para a práxis pedagógica.

2. Deficiência intelectual e Linguagem

O desenvolvimento da linguagem na criança com deficiência intelectual é um fenômeno qualitativamente distinto e peculiar da ontogênese infantil, pois, nesse caso, como adverte Luria, não podemos perder de vista o fato de que

[...] também esta criança assimila a linguagem, mas os processos nervosos em que se baseia mostram desvios patológicos e não permitem o aparecimento de sistemas complexos e móveis de conexões [psicológicas], necessários para o normal funcionamento da linguagem (LURIA, 2007, p. 125).

Analisando as palavras do autor, percebemos que as limitações orgânicas dessa criança, advindas de sua própria condição de deficiência, tornam-se, para ela, um obstáculo

¹ Existem, evidentemente, outras modalidades de linguagem. Neste artigo, porém, discutiremos somente sobre as particularidades do desenvolvimento da linguagem verbal em relação às crianças com deficiência intelectual. Ainda quanto à linguagem verbal, fazemos outro recorte, considerando, sobretudo, sua manifestação oral, pois o tema da linguagem verbal escrita demandaria estudos mais específicos, alheios à nossa pesquisa e muito amplos para os limites deste artigo.

real à plena apropriação da linguagem em níveis mais complexos. Isso se manifesta já nos seus primeiros anos de vida, pois o “encontro” entre a fala e o pensamento não se processa, em tais circunstâncias, da maneira como seria o esperado, mas transcorre em um ritmo muito menos acentuado e irregular. As conexões entre a fala e a atividade cognitiva (intelectual) “[...] formam-se mecanicamente, gradualmente, são instáveis durante muito tempo e, mais importante ainda, não se formulam em forma lingüística, não são conhecidas conscientemente”. (LURIA, 2007, p. 119).

Desse modo, tal criança não tem condições de fazer imediatamente e naturalmente uma descoberta fundamental para sua vida, isto é, “[...] que *‘cada coisa tem um nome’* [...]” (STERN apud VYGOTSKI², 1997, p. 31, grifo do autor, tradução nossa), que a palavra é, portanto, um signo, um modo de simbolizar e mediar nossa relação com a realidade. Nessas circunstâncias, a atividade verbal não progride para níveis mais abstratos e intelectuais, de maneira que não se percebe também “O novo emprego significativo da palavra, ou seja, o seu emprego como meio de formação de conceitos [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 172). No dizer de Vygotski (1997, p. 31, grifo do autor, tradução nossa), “[...] é este emprego *pleno*, consciente e voluntário da linguagem que, pelo visto, não chega a alcançar a criança débil mental³ e, em consequência disto, fica-lhe encoberta a atividade intelectual”.

Os estudos de Luria (2007) nos trazem interessantes contribuições a esse respeito. Analisando a participação da linguagem na formação dos processos mentais superiores em crianças com deficiência intelectual, o autor revela que, com frequência, estas se caracterizam pela presença de conexões verbais pouco móveis e estereotipadas em seu psiquismo. Isso dificulta e restringe o aparecimento de formas complexas de atividade intelectual, mediadas pela palavra. Conseqüentemente, várias funções psicológicas são afetadas, tais como a abstração, a generalização, a percepção, a atenção voluntária, a imaginação, a formação de conceitos, a regulação do próprio comportamento e o pensamento como um todo.

Todas essas dificuldades no uso racional e volitivo da linguagem desembocam, por sua vez, no problema da regulação verbal, uma das preocupações centrais do autor supracitado. Diferentemente da criança sem deficiência intelectual, que aprende seguir instruções verbais dos adultos e, logo em seguida, passa a dominar esse princípio e usá-lo consigo mesma, convertendo a linguagem numa função intrapsicológica, de modo que “[...] cada ação isolada do comportamento se forma na criança normal com a participação da linguagem, que sistematiza a experiência anterior e dirige o comportamento” (LURIA, 2007, p. 125), na criança com limitações de ordem intelectual a situação é outra. Ainda segundo Luria (2007, p. 118),

A incapacidade para utilizar as informações obtidas no processo de comunicação verbal, a impossibilidade de perceber as instruções verbais de modo generalizado e de as transformar numa regra de ação, a incapacidade de usar a linguagem como meio para um pensamento autônomo, são características do débil mental e, naturalmente, isso constitui uma das suas características fundamentais.

² O nome desse autor aparece grafado de maneiras diferentes, conforme as diversas obras consultadas. Neste trabalho, as diferenças de grafias serão respeitadas, preservando-se, nas referências de citações, a forma tal como aparece na fonte bibliográfica citada.

³ Frequentemente, Vigotski e Luria se referem à criança com deficiência intelectual usando termos como débil mental, criança oligofrênica ou criança atrasada, que, hoje, soam como formas pejorativas. No contexto histórico desses autores, contudo, tais denominações não tinham ainda essa carga negativa, excluindo-se, portanto, a hipótese de qualquer atitude preconceituosa por parte deles, quando empregavam essa forma de tratamento.

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

Nesse caso, a habilidade para compreender e seguir instruções verbais formuladas por outrem e de recorrer à função planejadora da fala, com a consequente interiorização de formas sociais e lógicas do discurso, fica, portanto, um pouco comprometida. Para a criança com deficiência intelectual, é difícil se libertar da percepção imediata da situação e formular regras intencionais de ação, chegar a conclusões baseando-se apenas na mediação semiótica das palavras. Por isso, como novamente revela Luria (2007, p. 119),

A criança oligofrênica pode descrever com facilidade, verbalmente, as características que percebeu visualmente, mas é incapaz de distinguir, com a ajuda da linguagem, características relativamente menos importantes e de fixar o seu significado de sinal; ou seja, é incapaz de fazer um trabalho complexo de análise e síntese que leve à formação de uma regra estável de ação.

Essa criança não consegue, então, abstrair as características de um objeto, situação ou fenômeno de um modo objetivo e axiológico, distinguindo para si mesma o que é essencial do que é secundário e fortuito. Sua capacidade de analisar e sintetizar as informações percebidas mostra-se insuficientemente desenvolvida. Por consequência, ela se perde em suas reflexões, tornando o processo de generalização e formação de regras de conduta bastante complicado, instável e confuso em seu intelecto.

Na mesma direção, tal qual nos povos iletrados estudados por Luria (2002), podemos afirmar também que “O procedimento de isolar um atributo [por meio de palavras] para construir uma categoria abstrata à quais objetos apropriados podem ser subordinados é completamente estranho ao seu modo de pensar (LURIA, 2002, p. 104), isto é, linguagem não funciona claramente como “[...] principal instrumento de abstração e generalização” (LURIA, 2002, p. 70). Por isso, como oportunamente resume esse mesmo autor, “Os traços que caracterizam a criança atrasada são: distúrbios na participação da linguagem na formação de processos mentais complexos e deficiências nas funções reguladoras e generalizadoras” (LURIA, 2007, p. 125).

Apesar de todas as limitações citadas quanto ao uso das funções intelectuais da linguagem, não podemos afirmar, entretanto, que isso signifique uma impossibilidade total para desenvolvimento de processos psicológicos superiores nas crianças com a deficiência em questão. Se assim o fizéssemos, estaríamos assumindo uma posição anti-dialética e determinista, incapaz de perceber as contradições do fenômeno estudado, posto que a atividade verbal, longe de ser apenas mais uma das várias funções psicológicas afetadas pela deficiência intelectual, também pode suscitar amplas e incontestáveis possibilidades para a cognição infantil. Dessa forma, é preciso superarmos a aparência desse fenômeno, atingindo sua verdadeira essência, pois como enfatiza a filosofia marxista, “[...] se as coisas fossem diretamente o que parecem, não seria necessária nenhuma pesquisa científica” (MARX apud VIGOTSKI, 2004, p. 150). Precisamos passar da negatividade à positividade, o que implica uma compreensão exata sobre o modo como cada ser humano chega a dominar a linguagem, enquanto um conteúdo central de sua existência consciente.

Para que se entenda melhor nosso raciocínio, aparentemente contraditório e ambíguo, devemos explicitar que, nesse contexto, nossa intenção aqui é relembrar ao leitor que o uso racional da linguagem não é algo que cada criança, com ou sem deficiência, já possui ao nascer. Na verdade, a linguagem trata-se de um *instrumento* cultural, elaborado na prática sócio-histórica da humanidade, e, como tal, não está “fixado” diretamente nas propriedades

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

biológicas de cada indivíduo, mas sim no próprio meio social. Este, sem dúvida alguma, é que pode ser visto como “[...] a fonte para o surgimento de todas as propriedades específicas da personalidade humana, gradualmente adquiridas pela criança [...]” (VYGOTSKY, 2008, n.p., tradução nossa). Por isso, para fazer seu esse “instrumento”, ou melhor, essa função psicológica superior, a criança precisa apropriar-se dela, participando ativamente da interação verbal com os demais membros de sua coletividade (LEONTIEV, 1978). É por meio desse processo de apropriação, de natureza genuinamente social, que se

realiza a necessidade principal e o princípio fundamental do desenvolvimento ontogênico humano – a reprodução, nas aptidões e propriedades do indivíduo, das aptidões e propriedades historicamente formadas da espécie humana, inclusive a aptidão para compreender e utilizar a linguagem (LEONTIEV, 1978, p. 172).

As condições orgânicas não podem, portanto, dar a última palavra quanto ao desenvolvimento ontogênico da linguagem. Tal como dizem Marx e Engels (2002, p. 45), “[...] torna-se claro que a verdadeira riqueza espiritual do indivíduo depende completamente da riqueza das suas relações reais”, ou seja, “[...] das relações sociais concretas e históricas nas quais cada homem se insere” (DUARTE, 1993, p. 111). Nesse ponto, é válido recorrermos ainda às contribuições de Bakhtin (1995, p. 121, grifo nosso) para ilustrar melhor o que estamos defendendo, pois, como afirma esse autor:

O centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo. Só o grito inarticulado de um animal procede do interior, do aparelho fisiológico do indivíduo isolado. [...]. Pelo contrário, a enunciação humana mais primitiva, ainda que realizada por um organismo individual, é, do ponto de vista do seu conteúdo, de sua significação, organizada fora do indivíduo pelas condições extra-orgânicas do meio social. **A enunciação enquanto tal é um produto da interação social [...].**

Logo, a atividade verbal em crianças com deficiência intelectual, embora limitada, em certa medida, por fatores endógenos, de natureza orgânica, revela-se muito menos sujeita às leis biológicas do que às condições sociais, extra-orgânicas, nas quais se realizam, de fato, os processos de apropriação e de enunciação discursiva. Em outras palavras, “O fator individual-orgânico não é pertinente para a compreensão das forças criadoras e vivas essenciais do conteúdo da consciência” (BAKHTIN, 1995, p. 119).

Sendo a linguagem uma dessas forças “criadoras e vivas” da consciência humana, fica evidente que “[...] os mecanismos hereditários, inatos, não passam de condições interiores (subjetivas) necessárias que tornam possível o seu aparecimento; em nenhum caso determinam a sua composição ou a sua qualidade específica” (LEONTIEV, 1978, p. 169). Aproveitando a deixa do autor, podemos dizer que, na realidade, essa composição ou qualidade específica da linguagem se relaciona diretamente à maneira como se constituem as próprias práticas discursivas, no interior de um determinado grupo social.

Por isso mesmo, é tão importante e decisiva a mediação sistemática da escola inclusiva, que pode constituir-se em um espaço de compensação às dificuldades linguísticas dessas crianças, possibilitando-lhes um contato mais íntimo e intencional com os aspectos abstratos e refinados da linguagem, pela interação social entre sujeitos com diferentes experiências intelectuais. Segundo os pressupostos marxistas, “Só na comunidade (com outros, é que cada) indivíduo tem os meios de desenvolver em todas as direções as suas

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

aptidões [...]” (MARX; ENGELS, 2002, p. 84), inclusive e principalmente a aptidão para utilizar os signos verbais como um meio dominante de pensamento, como uma forma especialmente complexa de comportamento *humano*.

Dessa perspectiva, devemos considerar o fato de que “Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será o seu mundo interior” (BAKHTIN, 1995, p. 115), isto é, mais rica e complexa será sua expressão linguística, maiores serão suas chances de se apropriar das generalizações e conceitos verbais. Entendemos que o contexto escolar é justamente a personificação de uma coletividade com todas essas características apontadas por Bakhtin (1995) e, nesse sentido, situamos aí o *locus* privilegiado da atividade verbal, cujos benefícios ao psiquismo infantil, no que diz respeito à deficiência intelectual, serão analisados a seguir.

3. A atividade verbal na escola inclusiva: falar para desenvolver

Com a inclusão de alunos com deficiência intelectual, a escola regular tem o papel de promover seu desenvolvimento cognitivo, recorrendo a todos os meios possíveis. Acreditamos que um desses meios, por mais paradoxal que pareça, é justamente a atividade verbal, que deve ganhar atenção privilegiada dos educadores. Justificamos nossa afirmação pelo fato de que “[...] a estrutura das operações mentais depende dos recursos da linguagem” (VYGOTSKY, 1992, n.p., tradução nossa) e sem esta “[...] o cérebro e suas conexões iniciais não poderiam se transformar nas complexas relações [...]” (VIGOTSKI, 2004b, p. 114) que formam o nosso psiquismo. Portanto, cabe aos professores promover sistematicamente a ampliação dos “recursos linguísticos” desses alunos, que, em outras circunstâncias, ficariam desprovidos do instrumento psicológico mais importante para o desenvolvimento de sua cognição: *a expressão verbal*.

Na esteira dessas considerações, não podemos perder de vista também o fato de que a linguagem, numa perspectiva marxista,

é aquilo através do qual se generaliza a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, **a condição da apropriação pelos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência**. (LEONTIEV, 1978, p. 172, grifo nosso).

Desse ponto de vista, as crianças com deficiência intelectual não podem “ficar de fora” da atividade verbal, na medida em que esta é a *condição* fundamental para o seu pleno desenvolvimento e para a sua existência enquanto sujeitos *verdadeiramente humanos, conscientes e comunicativos*. A linguagem é, pois, “[...] uma objetivação humana, uma objetivação genérica. **Todos** os seres humanos **têm que se apropriar** dessa objetivação genérica **para poderem viver**” (DUARTE, 1996, p. 26, grifo nosso), uma vez que ela sintetiza e generaliza todo o conhecimento humano, todo o progresso intelectual das gerações precedentes.

Sendo assim, não nos resta dúvida de que a atividade verbal é o modo mais legítimo de se promover, em tais crianças, a apropriação e a objetivação de todas as funções psicológicas superiores, absolutamente dependentes da mediação semiótica. Como menciona Luria (2007, p. 110), “Através da generalização verbal, a criança fica possuidora de um novo fator de desenvolvimento – a aquisição da experiência humano-social – que se converte rapidamente no fator fundamental de sua formação mental”. E, no dizer de Vigotski (2003, p.

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

294), “[...] é com a ajuda do significado da palavra que pela primeira vez se torna possível o pensamento abstrato e o uso de conceitos”.

Ora, a abstração e a conceituação são as principais dificuldades cognitivas das crianças com deficiência intelectual. Faz todo sentido pensar então que, se a sala de aula inclusiva abrir um espaço maior para o diálogo e para a interação verbal (BAKHTIN, 1995), as limitações dessas crianças quanto ao uso racional das palavras podem ser, aos poucos, superadas e a linguagem pode deixar de ser apenas uma forma elementar de comunicação, para se converter em base do pensamento (LURIA, 2007), em uma aptidão especificamente humana (LEONTIEV, 1978). Ao objetivarem-se em uma atividade comunicativa intencional e pedagogicamente bem orientada, elas têm a possibilidade de dominar novas palavras e novos conceitos verbais, enriquecendo, assim, seu mundo interior e ampliando suas possibilidades de expressão linguística. Como afirma Bakhtin (1995, p. 118, grifos do autor) “Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, ma *o nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis”.

Lembremos novamente que a linguagem não é uma função inata ou elementar, que venha dada “[...] a ‘priori’, em estado embrionário desde o nascimento, como queria a psicologia biológica” (TULESKI, 2008, p. 134), mas é uma *aptidão* adquirida pela criança mediante a interação dialógica com as pessoas que integram seu meio social, sendo que esse processo iterativo “[...] permite uma superação qualitativa dos fatores biológicos existentes em cada função psicológica, isto é, [...] todas as funções se redimensionam a partir dos significados que a linguagem oferece à realidade” (TULESKI, 2008, p. 145). Daí a importância de se deixar a criança *falar* no contexto escolar, de permitir-lhe o uso constante da palavra. O ato de fala é o próprio motor para a cognição infantil, pois

Quando a criança nomeia algo – diz, por exemplo, ‘Isso é uma máquina a vapor’ -, está analisando, ao mesmo tempo, com o auxílio dos meios desenvolvidos através de muitas gerações... Ao dizer ‘máquina a vapor [...] começa a compreender que o vapor [...] desempenha um papel no movimento da máquina e move outros objetos. Ao assimilar palavras e usá-las, a criança analisa e sintetiza os fenômenos do mundo exterior, usa a experiência de todo o gênero humano, e não só sua experiência pessoal. A criança classifica objetos, começa a percebê-los diferentemente e assim recorda-os de maneira diferente. (LURIA, 2007, p. 111).

Continuando nossas reflexões, devemos considerar que, justamente a partir desse ato de fala e das mediações intersubjetivas que ele suscita na relação dialógica, a linguagem assume em plenitude sua característica de processo psicológico superior, convertendo-se em uma função interiorizada, em “[...] uma síntese da atividade do pensamento.” (DUARTE, 1993, p. 37). Mas, como se percebe, isso só é possível se primeiro ela ocorrer como uma atividade coletiva, como “[...] um procedimento externo do comportamento.” (VIGOTSKI, 2004b, 112). A atividade verbal em sala de aula deve, então, colaborar precisamente para a promoção de práticas discursivas que levem os alunos com deficiência intelectual à interiorização da linguagem, pois este é um passo fundamental na ontogênese, que dá à criança condições de se relacionar com os significados verbais de maneira completamente abstrata e genérica. Porquanto “[...] a linguagem interior e o pensamento nascem do complexo de inter-relações entre a criança e as pessoas que a rodeiam [...]” (VIGOTSKII, 2006, p. 114), passa a ser um dever da escola contribuir para que, no seu interior, todos se expressem

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

verbalmente, em diferentes situações, tornando a palavra “[...] o primeiro meio da consciência individual” (BAKHTIN, 1995, p. 37), o fundamento de sua organização psicológica.

Também a capacidade de pensar logicamente, que é uma das maiores dificuldades nos casos de deficiência intelectual, só aparece na criança como uma função intrapsíquica depois de um longo processo de interação verbal desta com os indivíduos à sua volta, por meio do qual ela se vê “forçada” a refletir sobre suas próprias palavras. Como explica Vigotskii (2006, p. 114), “[...] só no processo de comunicação surge a possibilidade de verificar e confirmar o pensamento”. Dialogando umas com as outras, as crianças começam a sentir “[...] a necessidade de demonstrar a correção de suas próprias ideias, de replicar, de apresentar justificativas.” (VYGOTSKI, 1997, p. 220, tradução nossa). Por conseguinte, “Na mais primitiva discussão infantil já está contido o gérmen de futuras reflexões: o conceito de causalidade, de demonstração, etc.” (VYGOTSKI, 1997, p. 220, tradução nossa),

Nesse ponto, a atividade verbal revela mais uma vez sua importância decisiva para os alunos com deficiência intelectual, matriculados na escola regular, haja vista que quanto mais precisarem e puderem se objetivar verbalmente, mais eles poderão tomar consciência de seu pensamento, bem como das contradições e imprecisões que este encerra, tendo que elaborar formas mais desenvolvidas de expressão linguística, tanto no plano externo como no plano interno do discurso. A escola deve, então, “[...] organizar a vida da criança de tal maneira que a linguagem lhe resulte necessária e interessante [...]” (VYGOTSKI, 1997, p. 90, tradução nossa). Assim, sendo a linguagem *necessária* para a compreensão mútua, esses alunos, principalmente, poderão ampliar sua capacidade de argumentação e reflexão, apropriando-se de relações conceituais que só podem surgir com base na comunicação interpessoal.

A aquisição de conceitos é, pois, mais uma inegável contribuição da linguagem para o desenvolvimento infantil, a partir das interações verbais em sala de aula, porque “[...] a comunicação pressupõe necessariamente generalização e desenvolvimento do significado da palavra, ou seja, a generalização se torna possível se há desenvolvimento da comunicação” (VIGOTSKI, 2001, p. 12). Em decorrência disso, o educador, que é um adulto e mantém uma relação *consciente* com a linguagem, passa a desempenhar um papel imprescindível de *mediador*, pelo fato de que ele, “Através da comunicação verbal com a criança, [...] pode determinar o caminho por onde se desenvolvem as generalizações e o ponto final desse caminho, ou melhor, a generalização daí resultante” (VIGOTSKI, 2001, p. 193), ajudando a criança para que esta domine “[...] o emprego funcional da palavra ou de outro signo como meio de orientação ativa da compreensão, do desmembramento e da discriminação de traços, de sua abstração e síntese [...]” (VIGOTSKI, 2001, p. 168), operações fundamentais para o domínio de qualquer conceito.

Exatamente por todos esses fatores positivos apresentados, que certamente não se esgotam por aqui, as crianças com deficiência intelectual têm na atividade verbal um mecanismo *sine qua non* para o seu desenvolvimento cognitivo e psíquico. Isso fica muito claro nas considerações de Bakhtin (1995, p. 112), para quem “[...] não existe atividade mental sem expressão semiótica”, ou seja, é justamente essa expressão pela palavra, pelo signo verbal, que “[...] organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação” (BAKHTIN, p. 112, grifo do autor), de tal forma que “A exclusão da palavra reduziria o psiquismo a quase nada [...]” (BAKHTIN, 1995, p. 52). Isso significa que, sem o efetivo domínio da linguagem, sequer há condições objetivas para a formação da consciência humana. Conforme a expressão bakhtiniana, “A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

de interação social.” (BAKHTIN, 1995, p. 34).

Assim, pelo que foi dito, cabe à escola inclusiva tornar a sala de aula comum um espaço privilegiado para que essas crianças, em particular, se “alimentem” e se apropriem o máximo possível das palavras e dos significados objetivados nas práticas sociais discursivas, encontrando no diálogo com os demais membros de sua coletividade uma autêntica possibilidade para o desenvolvimento do pensamento verbal e das demais funções psicológicas superiores. Nessa direção, parece-nos que, especialmente para os alunos com deficiência intelectual, “A significância da escolaridade está não somente na aquisição de novos conhecimentos, mas também na criação de novos motivos e modos formais de pensamento verbal, discursivo e lógico divorciado da experiência prática imediata.” (LURIA, 2002, p. 178).

Diante dessa belíssima afirmação de Luria, podemos finalmente concluir este tópico, manifestando nossa convicção quanto aos benefícios da atividade verbal, caso esta se converta em um dos fundamentos pedagógicos da rotina escolar, sobretudo agora, em tempos de política educacional inclusiva, quando “A educação deve desempenhar o papel central na transformação do homem [...]” (VYGOTSKY, 2004c, n.p.), assegurando a todos, sem exceção, o domínio consciente da palavra como “[...] o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 1995, p. 36) e como “[...] um instrumento de comunicação íntima do homem consigo mesmo” (VIGOTSKI, 2004a, p. 234), isto é, como uma *ferramenta* absolutamente indispensável aos nossos pensamentos, à nossa constituição *humana*.

4. Considerações Finais

Neste artigo, explicitamos as principais características do desenvolvimento ontogenético da linguagem em crianças com deficiência intelectual e chegamos à conclusão de que as limitações orgânicas do Sistema Nervoso Central até podem dificultar, nessas crianças, a plena apropriação da linguagem, mas elas não podem, em si mesmas, impedir que isso ocorra, principalmente quando se dispõe de um ambiente social onde a atividade verbal é bem estimulada e direcionada.

Nesse sentido, defendemos a ideia de que a presença de alunos com deficiência intelectual na escola regular é de suma importância para que ampliem seu repertório verbal e assimilem as relações lógicas e conceituais sintetizadas na própria linguagem. O convívio com outras crianças, as exigências escolares e a mediação do professor tornarão possíveis a esses alunos o uso e a internalização de formas elaboradas do discurso, o que resultará em amplos benefícios para a sua *atividade cognitiva* como um todo.

Sabemos, porém, que não basta apenas dizer que a atividade verbal é o motor da cognição infantil, devendo, por isso, ser praticada no contexto escolar. Precisamos ir além, ou seja, pensar em como fazer isso, quais os meios e recursos pedagógicos a serem empregados, quais atividades didáticas trazer para a sala de aula para ampliar intencionalmente as competências linguísticas das crianças com deficiência intelectual, visto que do desenvolvimento da linguagem depende, basicamente, a constituição de todos os processos psicológicos superiores.

Essa questão, entretanto, ainda não pôde ser abordada de forma satisfatória neste texto, constituindo-se num interessante objeto de pesquisa para aqueles que se empenham em subsidiar, com a produção e a difusão de novos conhecimentos teórico-práticos, a emergência de uma práxis pedagógica realmente inclusiva nas escolas regulares. Sendo assim, desejamos

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

que, em breve, outras pesquisas, nessa mesma linha temática, venham se somar à nossa, de modo que cheguemos a uma compreensão ainda mais completa e complexa acerca da deficiência intelectual e suas particularidades, o que muito contribuirá para enriquecer o trabalho dos educadores, no atual contexto da inclusão escolar.

Referências

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 7. ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

DUARTE, N. *A individualidade para-si: contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. Por uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. In: _____. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. *Desenvolvimento cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais*. 3. ed. São Paulo: Ícone, 2002.

_____. O papel da linguagem na formação de conexões temporais e a regulação do comportamento em crianças normais e oligofrênicas. In: _____. LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. e outros. *Psicologia e Pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã: 1º capítulo seguido das teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Centauro, 2002.

TULESKI, S. C. *Vygotski: a construção de uma psicologia marxista*. 2. ed. Maringá: Eduem, 2008.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *O desenvolvimento psicológico na infância*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. O pensamento como forma especialmente complexa de comportamento. In: _____. *Psicologia Pedagógica*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. *Teoria e método em Psicologia*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004b.

_____. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: _____. LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006.

| | | | | | |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|
| Interfaces da Educ. | Paranaíba | v. 1 | n. 2 | p. 44-54 | 2010 |
|---------------------|-----------|------|------|----------|------|

_____. *Obras escogidas V: fundamentos de defectología*. Madrid: Visor, 1997.

_____. *A transformação socialista do homem*. HTML: 2004c. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm>>. Acesso em: 6 set. 2009.

_____. Primitive man and his behavior, The connection between thought and the development of language in primitive society. In: LURIA, A. R.; _____; *Ape, primitive man, and child: essays in the History of Behaviour*. Harvester Wheatsheaf, 1992. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1930/man/ch05.htm>> Acesso em: 01 out. 2009.

_____. *The problem of age*. HTML: 2008. Disponível em: <<http://www.marxists.org/archive/vygotsky/works/1934/problem-age.htm>>. Acesso em: 01. out. 2009.