

A LINGUAGEM PADRÃO NO CONTEXTO DAS CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA NA APRENDIZAGEM ESCOLAR

THE STANDARD LANGUAGE IN THE CONTEXT OF CHILDREN WITH
DISABILITIES IN SCHOOL LEARNING

Linguística & Letras e Artes • 12/10/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/791746456](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/791746456)

Aparecida Eliane da Silva¹

Selma Maria Abdalla Dias Barbosa²

Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira³

RESUMO

O estudo da aquisição da linguagem, ao longo do tempo, acarreta possibilidades de elevada pertinência quando pensado no âmbito do aluno com deficiência na aprendizagem. Nesse sentido, ancorado em Deleuze e Guattari, em perspectivas da linguística aplicada em diversas outras concepções teóricas, este trabalho levanta discussão acerca do ato de aprender a língua portuguesa padrão do aluno com deficiência na aprendizagem imerso nas relações de poder nos contextos linguísticos da gestão do ensino escolar e das inter-relações de uma sala de aula. Com esse olhar, o presente artigo possui significativo potencial para trazer contribuições ao processo de aquisição da linguagem para o aluno com deficiência na aprendizagem, com uma proposta que prioriza ressignificar a visão tradicional do ensino inclusivo.

Palavras-chave: Linguagem padrão; Linguística aplicada; Deficiência na aprendizagem.

ABSTRACT

The language acquisition study throughout the time implies some possibilities of elevated pertinence related to the field of the student with learning disabilities. Therefore, based on Deleuze and Guattari, on the perspectives of the Applied Linguistics and other diverse theoretical conceptions, this work discusses the act of learning the pattern Portuguese language of the students with learning disabilities who are immersed in power relations, in the linguistic management contexts of teaching and in the interrelations of a classroom. From this point of view, the following article has a meaningful potential to contribute in the acquisition process of a language in learning disabilities students in a proposal that emphasizes the redefinitions of the traditional vision of inclusive

education.

Keywords: standard language; applied linguistics; learning disability.

1. INTRODUÇÃO

Paus e pedras me acertam, mas palavras detém o real poder de machuca-me.

O posicionamento transcrito acima emerge reflexões que transcendem o poder das palavras proferidas. Tomando por base o sentido dos vocábulos proferidos em contextos, ou seja, em circunstâncias envolvidas nas emissões de uma palavra, de uma frase ou de um texto – ou mesmo em cenários –, associado ao processo de desenvolvimento da oralidade e da escrita, a verbalização coloca em discussão a visão da linguagem como uma rede de sentidos interligados aos fatores socioeconômicos, aos fatores histórico-geográficos e culturais, às situações de aprendizagem, às relações de poder e às dificuldades da criança com deficiência na aprendizagem da língua padrão.

Nessa perspectiva, tomemos como âncora o raciocínio de que o sintagma aquisição de linguagem pode ser interpretado tanto como “aquisição de linguagem” quanto como a “aquisição de uma língua” (Lyons, 2018, p. 202), com a seguinte premissa:

Todas as crianças normais adquirem a língua que ouvem falar à sua volta sem nenhuma instrução especial. Elas começam a falar mais ou menos na mesma idade e atravessam os mesmos estágios de desenvolvimento linguístico. O progresso que alcançam é, pelo menos às vezes, tão rápido que, como observaram tanto pais quanto pesquisadores, é difícil manter registro compreensivo e sistemático dele. Além disso, tal progresso é, no total, independente de inteligência e de diferenças de meio social e cultural (Lyons, 2018, p. 203).

O apontamento do autor supracitado acerca de o processo de aquisição da linguagem ser independente do nível de inteligência ou mesmo do meio social e cultural de uma criança normal é valioso, por incita reflexões, inspira-nos a pensar na importância da observação da aquisição da língua portuguesa padrão não só por crianças ditas normais, mas também pelas rotuladas como crianças com deficiência na aprendizagem.

Mas, para tanto, a linguagem precisa ser concebida como um conjunto de oportunidades abertas que transcende palavras e línguas individuais, por ser oriunda dos conhecimentos integrados moldados em uma sociedade e em tempo real. No pensar e repensar acerca das relações no universo singular que define uma pessoa, é fundamental prestar atenção nos usos da linguagem, na leitura e na escrita como características culturais que fortalecem a percepção de que toda língua comporta uma série de variações em razão do emissor, do receptor e das condições sociais da produção discursiva.

Ninguém fala do mesmo jeito em todas as localidades ou em todas as situações, e isso é um fato. A “língua falada é utilizada em uma

gama mais ampla de situações, servindo a escrita como substituta da fala apenas nas ocasiões em que a comunicação vocal-auditiva é impossível, inafiançável ou ineficiente” (Lyons, 2018, p. 11). Assim sendo, a linguagem, quando pensada no âmbito humano, é com certeza um dos requisitos que nos desenvolve, que nos faz acontecer ao longo de nossa existência. Por intermédio da linguagem, podemos constatar a necessidade biológica e humana de registrar interações e acontecimentos para os outros, como comprova a história.

Todavia, convém ressaltar a existência da complexidade no que se refere ao uso da linguagem e à aquisição da língua, contexto que resulta no fato de que “em certas áreas da linguística aplicada, como o ensino de línguas, é essencial adotar-se a visão mais ampla da estrutura e funções das línguas, em vez da mais estreita” (Lyons, 2018, p. 29). Nessa perspectiva, faz-se útil entender que “a transmissão da linguagem de uma geração para outra é em parte uma questão de biologia e em parte uma de cultura”, e, pensando no aluno, acreditamos que “podemos ser geneticamente programados, enquanto seres humanos, para adquirir uma linguagem; mas não somos geneticamente programados para adquirir uma determinada língua” (Lyons, 2018, p. 154).

Assim compreendido, o uso da linguagem em suas mais variadas formas deve ser visto como porta de acesso ao mundo, uma forma de exteriorização da cultura do indivíduo. Entretanto, mesmo havendo diversas formas de interação, existe a importância da aquisição e do uso da língua no acompanhamento da dinâmica contínua da evolução humana. Pensar na criança com deficiência na aprendizagem quanto à aquisição de conhecimento na área da língua portuguesa padrão, em uma sala de aula, possibilita o

surgimento de inquietações que cotidianamente seguem sendo silenciadas.

Dado que, na comunicação linguística humana, “o biológico e o cultural são, em geral, interdependentes na aquisição da linguagem” (Lyons, 2018, p. 7), o uso da linguagem em suas mais variadas formas deve ser visto como porta de acesso ao mundo, como um modo de exteriorização da cultura do indivíduo. Mesmo havendo diversas formas de interação e registro, o uso da língua oral e escrita se destaca acompanhando a dinâmica contínua da evolução humana e, nesse sentido, vale lembrar que, segundo as leis brasileiras atuais, “pessoas com “transtornos funcionais específicos”, tais como Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia, bem como pessoas com “dificuldade de aprendizagem”, não devem ser declaradas ao Censo Escolar como tendo deficiência” (Brasil, 2024). Todavia, pensar no aluno com deficiência também na aprendizagem com laudo ou sem laudo médico⁴, destituído do acontecimento da aquisição da língua portuguesa padrão em uma sala de aula, possibilita o surgimento de inquietações singulares e pertinentes. Entretanto, interessa-nos lembrar de que “o laudo médico não é documento obrigatório para o acesso à educação, ao atendimento educacional especializado, nem para o planejamento das ações educacionais, que devem estar alicerçadas em princípios pedagógicos, e não clínicos” (Brasil, 2024).

Diante desse fato, externamos que alunos em condição de deficiência de aprendizagem podem exteriorizar diversos tipos de emoções, uma verdadeira multiplicidade⁵ de reações. Nessas exteriorizações, o professor desempenha importante papel no desenvolvimento da interação comunicativa, tanto na leitura quanto na escrita. Mas, para que isso realmente aconteça, a ideia de que

“precisamos de pensar/repensar o saber, não com base numa pequena quantidade de conhecimentos, como nos séculos 17-18, mas no estado atual de proliferação, dispersão, parcelamento dos conhecimentos” (Morin, 2005, p. 137), aplica-se e não deve ser esquecida por ser relevante ao entendimento da existência do âmbito da educação maior e da educação menor⁶, associada às ações na instituição educacional.

2. CRIANÇAS EM SITUAÇÃO DE DEFICIÊNCIA E A APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM PADRÃO

A ideia de que a escrita fica associada à maneira como se fala, ao mesmo tempo que a língua falada é reflexo de diferenças culturais e geográficas, da situação social e/ou das circunstâncias de comunicação, também se agrega à realidade da criança com deficiência de aprendizagem, em seu início da vida escolar. De fato, indivíduos podem falar e escrever de determinadas maneiras a partir de sua percepção cultural permeada por relações de poder em suas ações comunicativas. Sobre poder e relações, Deleuze deixa notório:

‘O’ poder tem como características a imanência de seu campo, sem unificação transcendente, a continuidade de sua linha, sem uma centralização global, a continuidade de seus segmentos sem totalização distante: espaço serial. Postulado da essência ou do atributo: o poder teria uma essência e seria um atributo, que qualificaria os que o possuem (dominantes) distinguindo-os daqueles sobre os quais se exerce (dominados). Mas o poder não tem essência, ele é operatório. Não é atributo, mas relação: a relação de poder é o conjunto das relações de forças que passa tanto pelas forças dominadas quanto pelos dominantes, ambas construindo singularidades. ‘O poder investe (os dominados), passa por eles e através deles, apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que ele os afeta’ (Deleuze, 2019, p. 34-35).

Por esse ângulo, a percepção da linguagem em contínua conexão com as redes de relações de poder, pelo fato de que as relações de poder se inserem em todo lugar onde existem singularidades, ainda que minúsculas (Deleuze, 2019), e a certeza de que não existem relações de poder sem constituição de um campo de saber, e, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder (Foucault, 2016), embasam significativas reflexões quanto ao pensamento de que “talvez a característica mais gritante da língua, se comparada a outros códigos ou sistema de comunicação, seja sua flexibilidade e versatilidade” (Lyons, 2018, p. 15). Essa ótica aponta que a linguagem não pode ser vista no pensamento duro, cristalizado, que a percebe como apenas um percurso entre o emissor e o receptor de uma mensagem, sem que se esteja correndo o risco de tentar mascarar seus outros campos de atuação. Como realidade, convém entender que “se descobríssemos uma

sociedade que usasse um sistema de comunicação gestual ou escrito, com todas as outras características distintivas de uma linguagem, mas que nunca se realizasse no meio falado, sem dúvida faríamos referência a esse sistema de comunicação como sendo uma língua”, e, assim, podemos concluir que “não se deve colocar ênfase excessiva na prioridade biológica da fala” (Lyons, 2018, p. 13).

O fato de que as relações de poder são relações diferenciais que determinam generalidades (Deleuze, 2019) nos direciona a atenção para a visão da aquisição da língua portuguesa padrão como aquela que é isenta de desvios gramaticais, enquanto que a variação linguística engloba todas as maneiras de falar e/ou de escrever que diferem da variedade padrão, sendo que ambas estão envolvidas em diferentes conexões do exercício de poder⁷. Por conseguinte, nessa perspectiva, é pertinente ressaltar que, desde o início da vida escolar do aluno com deficiência na aprendizagem, palavras e expressões orais são percebidas de maneira peculiar, mesmo estando inseridas no cotidiano das atividades pedagógicas.

Em relação à percepção dos usos e dos costumes linguísticos do meio escolar, a criança com deficiência na aprendizagem pode ou não reproduzir os sons padrões. Sendo assim, algumas pessoas, desprovidas de consciência em relação às diferenças e às singularidades, podem considerar inapropriada a sua expressão. A título de exemplo, elencamos resumidamente funções, cargos e vocativos empregados em relação aos profissionais de ensino:

Quadro 1. Vocativos em relações profissionais

Profissional responsável pelo comando do local de ensino	Profissional responsável pelo ensino
---	---

Diretor, chefe, gestor, líder, chefe de equipe, líder de equipe...	Mestre, professor, educador, docente, funcionário, colaborador, tio/tia, profi, fessor, sôzinho...
Nomenclaturas de comando no local de ensino	Pessoa apta para aprender
Gestão democrática, gestão compartilhada, equipe gestora, equipe de colaboradores, equipe diretiva...	Aluno, aprendiz, educando, discente, cliente...

Fonte: Os autores (2025).

As interações linguísticas em uma instituição de ensino são constituídas no contexto da sua variação, apontando sentidos e orientações diversas entre os membros da escola em suas mais distintas posições, o que também ocorre entre os alunos, sejam eles ditos normais, sejam eles ditos não normais. O certo é que as variações linguísticas nos ambientes educacionais não deveriam ser definidas como uma soma de erros ou infrações da língua portuguesa, nem deveriam refletir as relações de poder. Assim, nesse contexto, devemos ressaltar o que segue:

Formar frases gramaticalmente corretas é, para um o indivíduo normal, a condição prévia para qualquer submissão às leis sociais. Ninguém pode ignorar a gramaticalidade; aqueles que a ignoram pertencem a instituições especiais. A unidade de uma língua é, antes de tudo, política. Não existe uma língua-mãe, e sim uma tomada de poder por uma língua dominante (Deleuze; Guattari, 2022, p. 49).

Quando pensada em relação ao aluno com deficiência na aprendizagem, a premissa apontada pelos teóricos até o momento nos abre espaço para refletirmos a questão da linguagem no âmbito da inclusão escolar e dos índices de aprendizagem da língua portuguesa padrão de alunos considerados não normais. Nessa perspectiva, de antemão, destacamos a importância da existência do entendimento de que “o poder é preenchido de maneira variável, conforme as forças em relação” e que “a última palavra do poder é que a resistência tem o primado” (Deleuze, 2019, p. 89). Seguindo esse raciocínio, a existência variável do poder e o fato de o primado de resistência ser a última palavra do poder convergem à ideia de que “o princípio da educação maior como máquina de controle pressupõe que ao ensino corresponda uma aprendizagem” (Gallo, 2002, p. 74), o que se faz necessário para darmos prosseguimento à discussão trazendo à tona a visão de que o universo educacional e de inter-relações do aluno com deficiência na aprendizagem nasce com a variação de linguagem relacionada à relações de poder em uma complexa rede de posicionamentos políticos de inclusão.

Para alguns, perceber que palavras detêm poder de machucar pode parecer uma realidade hipotética, mas é mais real do que se pensa. Em se tratando da questão linguística nas inter-relações em sala de aula, alunos que apresentam o transtorno funcional específico – como o Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH), discalculia, disgrafia, dislexia ou com “dificuldade de aprendizagem” - e o aluno com deficiência na aprendizagem⁸ enfrentam bullying exteriorizado em ações de violência verbal. Expressões como “excepcional”, “especial”, “portador de deficiência”, “atípico” ou “PcD⁹”, quando utilizadas no ambiente escolar, impõem que esse aluno conviva com desrespeito, a desconsideração e se integre ao

exercício de poder norteado pela ideia da incapacidade nata do aluno com deficiência na aprendizagem.

Por outro lado, as variações de linguagem têm ocorrido em curto espaço temporal no âmbito linguístico de inclusão. Quando o bem-intencionado pensa que está falando com o aluno pertencente ao grupo de inclusão de maneira correta, já não está, porque, por razões diversas, essa foi modificada. Apontamos, então, que o uso da linguagem no ambiente inclusivo deve ser visto com cautela por sua potencialidade geracional de barreiras ao aluno com deficiência na aprendizagem. No universo da linguagem inclusiva, não é difícil encontrar indivíduos, profissionais da educação, ou não, utilizando-se de linguagem que já está em desuso, sem saberem a maneira correta para se referir ao aluno dito não normal.

Pessoas que integram o ambiente escolar precisam observar que chamar o aluno de “excepcional”, “especial”, “portador de deficiência”, “atípico”, “PcD” pode segregar preconceituosamente. Atualmente, em contextos de inclusão, a linguagem correta é uma questão que precisa contribuir para uma inter-relação justa e respeitosa. O desconhecimento quanto à linguagem corretamente inclusiva expõe a necessidade de maior atenção acerca da variação da linguagem e quanto à ideia cristalizada de inclusão no espaço escolar. As variações da linguagem no âmbito da inclusão escolar possuem teor significativo que nos permite atentar para a reflexão quanto à questão da territorialização, da desterritorialização e da reterritorialização linguística e no exercício de poder na instituição escolar.

Nesse sentido, é relevante pensar na criança com deficiência na aprendizagem pelas lentes das inter-relações linguísticas no

processo de ensino da língua portuguesa padrão no início do ensino infantil. No raciocínio de que toda língua tem sua territorialidade, é imanente de certa realidade cultural ou física e que, na educação, a desterritorialização acontece nos processos educativos (Gallo, 2002), cabe o olhar atento ao fato de que, na escola, o Estado¹⁰ também exerce linguagem de poder na estrutura organizacional, estratégica, administrativa, pedagógica.

Sob esse entendimento, a observância da evolução educacional de uma criança com deficiência na aprendizagem ganha valor significativo quando se pensa na maneira como se ensina e se avalia a aprendizagem da língua portuguesa padrão nos primeiros anos da vida escolar. A triangulação entre linguagem, língua portuguesa padrão e relações de poder em sala de aula infantil, em se tratando de meio social não estático que promove fundamentos ao cognitivo do aluno, resulta em importante área para investigação. Assim entendendo, quando se pensa na aprendizagem do aluno com deficiência no contexto linguístico da escola, nos encontros culturais onde ocorrem inter-relações e relações de poder, a concepção de respeito à cultura da escola¹¹, à cultura escolar, à cultura do professor e à cultura do aluno dispõe de potencial contínuo de análise. Quanto a isso, cabe pontuar:

[...] nas questões culturais na escola se necessita enfatizar a valorização das diferenças dos indivíduos, das construções do diálogo, das lutas sociais de grupos culturais distintos num propósito também de identificação das perspectivas de relações de poder. Cada escola, mesmo exercendo condição de transmissora de elementos culturais selecionados, possui uma singularidade cultural e social própria imbuída de relações de poder. [...] a cultura da escola de maneira nenhuma pode ser confundida com a cultura escolar. E, para que essa confusão não ocorra, é preciso deixar claro que em toda instituição escolar se encontra (sic) presente a cultura da escola e a cultura escolar [...] (Silva, 2019, p. 19 - 20).

Nesse sentido, na escola tanto há a importância do reconhecimento da cultura quanto a do deficiente¹² para que se tenha efetivamente inclusão. Pensar na abrangência da cultura escolar e na cultura da escola apresenta-se como caminho ao reconhecimento da importância da linguagem na escola como eixo norteador à valorização do crescimento educacional da pessoa com deficiência de aprendizagem. Nesse sentido, importa ressaltar:

[...] na escola existem barreiras para se trabalhar a complexidade cultural numa perspectiva de valorização da diversidade como fonte de aprendizagem. Concebe-se que no reconhecimento da diferença e da diversidade atinge-se um avanço significativo para educação na medida em que os atores internos e externos à escola conseguem visualizar a importância de uma cultura não se sobrepor à outra, mas proporciona a interação dos saberes culturais, processos de identificação, fortalecimento da identidade cultural (Silva, 2019, p. 24).

A existência da variação linguística na diversidade étnica, indígena, religiosa, linguística e na condição de deficiência na aprendizagem em uma sala de aula impõe a proliferação do respeito mútuo como princípio primordial ao exercício da dignidade humana. A aquisição da língua portuguesa padrão por alunos com deficiência de aprendizagem cria condições para que se perpetue o respeito ao direito de conhecimento cultural e da leitura das condições sociais que cercam o mundo. Todavia, afirmam Barreiro, Carvalho e Furlan (2018, p. 530), “a inclusão escolar vista sob uma lógica mercantil, (sic) tende a legitimar o próprio funcionamento das instituições”, tornando claro o uso de linguagens que “visam adaptar a deficiência ao que é concebido como normalidade”. Orientando-se por essa visão, “os educadores tendem a privilegiar o desenvolvimento apenas da esfera cognitiva, e ainda podendo excluir a possibilidade do deficiente criar afetos e afetar aqueles que se consideram ‘normais’” (Barreiro; Carvalho; Furlan, 2018, p. 530).

Sendo assim, ressaltamos o fato de que o aluno com deficiência na aprendizagem, uma vez na sala de aula, entra em contato com variações de linguagens que funcionam como experimentações, vivências que se agregam, ramificam-se em redes na particularização do seu desenvolvimento educacional. Nas diversas situações linguísticas associações à prática do respeito à cultura do aluno com ou em situação de deficiência na aprendizagem, a consciência de que somos iguais nas nossas diferenças é base para que o aluno possa se sentir incluído e estimulado para a aquisição do saber no ambiente escolar. Nessa concepção, faz-se útil pontuar que, nos termos de Silva (2019, p. 21), “a cultura está presente no ambiente escolar e precisa ser também enfocada de modo a não reduzir a identidade social do indivíduo, a não privar o direito de reconhecimento cultural e desenvolvimento intelectual”. Entretanto,

precisamos modificar linguagens, pois “tratar a diferença como uma riqueza da heterogeneidade cultural e não como barreira que força a compartimentação do currículo e a segregação de culturas ou classe social se torna uma saída” (Silva, 2019, p. 21).

Nessa visão, vale lembrar que a diferença nunca deve ser referência de fraqueza do aluno ou barreira intransponível a práticas pedagógicas resultantes de saberes adquiridos nas experimentações culturais do profissional em sala de aula. Não existe aluno igual a outro aluno: todos são iguais no simples fato de serem diferentes. Considerando a linguagem nos aspectos de inter-relações de poder no ambiente escolar, é pertinente saber que “não se pode segurar o poder como quem agarra uma coisa, não há aquele que seja o dono do poder e aquele que não o é; não existe a possibilidade de um lado ter em mãos o poder e o outro ser aqueles excluído dele numa totalidade” (Foucault 2016, p. 17) e, se caminharmos por essa concepção, podemos enxergar que no exercício de poder na escola – jogo das relações de poder entre os atores externos e internos – estão também professores e alunos com deficiência na aprendizagem.

Assim sendo, torna-se extremamente pertinente perceber que, “na linguística, mesmo sendo quando se pretende ater-se ao explícito e nada supor da língua, acaba-se permanecendo no interior das esferas de um discurso que implica ainda modos de agenciamento e tipos de poder sociais e particulares”. Nesse particular, o fato é que “não existe língua em si, nem universalidade da linguagem, mas um discurso de dialetos de patoás, de gírias, de línguas especiais. Não existe locutor-auditor ideal, como também não existe comunidade linguística homogênea”, sendo imprescindível lembrar que “não existe uma língua-mãe, mas tomada por uma língua dominante

dentro de uma multiplicidade política” (Deleuze; Guattari, 2021, p. 22-23).

Nessa ótica, em diferente ângulo cultural, *habitus*¹³ e processo de dominação¹⁴, cada instituição escolar possui inter-relações por meio da linguagem e que precisa se abrir para a reflexão partindo da constatação de que há “[...] relações de poder não só entre professor/aluno, mas também na hierarquia do trabalho na escola. A esta realidade deve-se tomar o cuidado para não visualizar as relações de poder só partindo dos que ocupam cargos de chefia sobre os que não ocupam” (Silva, 2019, p. 25). Em razão dessa realidade, vale enfatizar que “na visão de Michel Foucault as relações de poder estão presentes em todas as instâncias de um aparato [em nosso caso, a instituição ‘escola’] elas contribuem, como uma espécie de distorção, para alterar a presença da cultura da escola como um elemento humanizador” e que “a rede que compõe as relações de poder produz ‘algo’ de forma distinta que mostra o discurso pedagógico. Isso não significa que não se possa haver resistência no ambiente escolar” (Silva, 2019, p. 25).

Assim entendendo, interessa-nos assinalar que é primordial “conhecer as próprias emoções e ver nelas fundamentos de nosso próprio ‘eu’ é a tarefa básica que toda escola deveria propor, se elas não estivessem voltadas somente para a preparação de mão de obra para a sociedade industrial” (Duarte Júnior, 2011, p. 67). O fato é que, no que se refere à importância da linguagem no ensino de inclusão infantil, têm surgido barreiras que muitas vezes são oriundas também do desconhecimento. Esse déficit de conhecimento tem ocasionado ações linguísticas preconceituosas que geralmente são silenciadas, mas que buscam desestimular, diminuir ou retirar o interesse da vítima pela aprendizagem.

Ideais moralistas descabidas legitimam ações de exclusão se valendo de falsos discursos de inclusão que constituem exercício de poder difícil de ser mensurado porque “certamente o poder, se considerado abstratamente, não vê e não fala. É uma toupeira, que sabe se orienta apenas por sua rede de galeria, em sua toca múltipla: ele se exerce a partir de inúmeros pontos”, ele “vem de baixo”, e é fato que o poder no ensino infantil, “como ele mesmo não fala e não vê, faz ver e falar” (Deleuze, 2019, p. 83). E isso ocorre de diversas maneiras, e uma delas está no calcado índice na aquisição da língua portuguesa padrão por alunos com deficiência na aprendizagem.

Acerca de todo esse panorama doentio, a visão dos autores supracitados nos permite entender que o poder se constitui em conexões, espécie de rede em que interage a escola. Mas o fato é que o fracasso de não aprender a língua portuguesa padrão do aluno com deficiência na aprendizagem não recebe evidências. Para a avaliação nacional de rendimento, a responsabilidade do não êxito desses alunos recai sobre o(a) professor (a), é vista como fracassados. Carregando toda a carga de culpa pelo fracasso do aluno com deficiência na aprendizagem, esses profissionais relatam, em diferentes contextos, um pouco da realidade vivenciada na escola, por meio dos depoimentos transcritos abaixo¹⁵.

A administração de uma escola impõe poucas opções de escolha ao professor sobre qual sala trabalhar. Poucas escolas possuem o hábito de levar em consideração o perfil ou a habilidade do professor antes de colocá-lo em uma determinada turma e essas atitudes interferem na estrutura do professor, gera angústia e sofrimento. Ao atender a imposições da administração produz um choque que leva o educador a uma tensão que o força a estudar continuamente e criar estratégias e mais estratégias para não se ver rotulado de incompetente ao magistério. ... eu dizia pra mim: 'Se é essa camisa que tenho de vestir, então eu vou vestir, vou ficar aonde eles querem até o final...mas não era o que eu queria [...]'. Vejo o desrespeito na educação quando escolho um método de trabalho e a escola impõe o da administração e anula o meu. Ou quando julga o professor incapaz e não oferece ajuda para que este melhore, então exige do profissional um desempenho e não dá condições de este desenvolver esse trabalho (Narrativa: P I, 2019, p. 89).

[...] mas o jeito de governar, os ritos, como se relacionar é diferente... os costumes... se sente a diferença de um lugar para o outro (Narrativa: P II, 2019, p. 87-88). [...] cada professor tem seu jeito de trabalhar, isso é verdade e também tem sua cultura manifestada na forma que ensina. Assim, cada um é diferente até na forma de explicar um mesmo conteúdo. Mas isso é a cultura do professor. Cada um tem seu jeito... e isso já vem com eles...mas a diferença na metodologia não atrapalha o andamento da escola: o importante é a aprendizagem do aluno... e isso é respeitado (NARRATIVA: P II, p. 88).

[...] o problema é essas 'trocas de favores', se deixassem isso, daria para funcionar a escola com menos pressão... (Narrativa: P I, 2019, 90). [...] no meu tempo as relações de poder entre políticos e a administração era tudo muito, muito difícil. Hoje é difícil, mas no passado também não era diferente (Narrativa: P II,

2019, 90). [...] alguns professores já chega podendo, por serem parentes de políticos quando chega na escola já pega cargo especial, a politicagem na escola atrapalha muito'. (Narrativa: P IV, 2019, 90).

[...] a luta é mesmo grande na sala de aula. É o lugar mais difícil da escola [...] (Narrativa: P II, 2019, p. 85). [...] as relações de poder não se resume só entre professores, direção de escola e secretaria, tem o aluno que tem poder, tem os pais que tem poder mais que um funcionário [...] (Narrativa: P I, 2019, p. 85). Ser professor é ser sofredor. É sofrimento por todos os lados (Narrativa: P III, 2019, p. 85). [...] Eu ouvia os outros falando no início da minha carreira que a escola era como uma senzala e é de fato... a gente não tem tempo pra nada. Você está regrado, não tem tempo nem pra ir ao banheiro [...] quando você chega na escola você, se estiver na sala, você não lembra mais que tem família, que tem casa, que tem filhos, porque a pressão é tão grande lá dentro que você não tem tempo pra pensar lá fora, o mundo lá fora parece que não existe. [...] as inter-relações, mesmo sendo negativas ou positivas, servem de experiência. Nunca seria possível uma forma padronizada nas inter-relações em uma escola. Há uma diversidade cultural ali. [...] além disso, há uma sobrecarga que impede o profissional de ter uma relação mais afetuosa com a equipe de trabalho. Muitas vezes, no decorrer da minha carreira, necessitei conversar com determinada pessoa, mas não havia tempo'. [...] mesmo nas formações pedagógicas, o cronograma é acirrado que não dá para muito diálogo. Sabe-se que o diálogo favorece um bom relacionamento (Narrativa: P IV, Silva, 2019, p. 85-86).¹⁶

Em meio a tudo isso, a verdade é que, para crianças com deficiência na aprendizagem “uma prática escolar baseada na transmissão de conhecimentos, na memorização de conceitos, numa declaração

rígida que não permite aos estudantes explorarem e verbalizarem seus anseios e desejos mais intensos”, e também “é o que impede as crianças de criarem seus múltiplos caminhos e conexões, bloqueando também os transbordamentos e dificultando o estabelecimento de relações que façam brotar afetos positivos” (Oliveira; Leal, 2023, p. 69-70).

3. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Com base em tudo o que já foi dito, entendemos que o contexto vivenciado por professores na escola se encontra acrescido da urgência em completar as rotinas de atividades, conteúdos e propostas curriculares que são impostos ao professor no dia a dia na escola que sufocam, afetam inter-relações e resultam em um amplo cenário de exclusão. O que foi mencionado por esses profissionais na área pedagógica mostra a existência de barreiras visíveis, para uns e invisíveis para outros, mas que desfavorecem a educação inclusiva e o interesse pela aquisição da língua portuguesa padrão do aluno rotulado como incapacitado para aprender.

O interesse em trazer o aluno com deficiência de aprendizagem ao conhecimento da linguagem padrão nasce do intuito de apontar o dever da instituição educacional que reconhece a manifestações da língua padrão na complexidade cultural de um povo. Nasce do respeito à variação linguística atrelada à importância da língua portuguesa padrão no ambiente de ensino como direito inseparável do aluno considerado não normal. Entendendo que a língua portuguesa padrão é composta de normas e regras válidas para todo o território, não eliminamos que as diversas situações culturais oportunizam ao aluno com deficiência na aprendizagem em seus

primeiros anos da vida escolar a capacidade de compreensão da complexidade linguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra; FURLAN, Marta Regina. **A arte e o afeto na inclusão escolar:** potência e o pensamento não representativo. *Childhood & Philosophy*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 30, p. 517-534, maio/ago. 2018. Doi: 10.12957/childphilo.2018.30164. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S198459872018000200517&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 janeiro. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Glossário da educação especial:** Censo Escolar 2024. Brasília: Inep, 2024.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira e Lúcia Cláudia Leão. 2. ed. São Paulo: 34, 2022. v. 2.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução de Ana Lúcia de Oliveira, Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. 2. ed. São Paulo: 34, 2021. v. 1.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Tradução: de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. 2. ed. São Paulo: 34, 2022. v. 3.

DELEUZE, Gilles. **Foucault.** Tradução de Claudia Sant'a Anna Martins. 1ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2019.

DOMINIQUE, Julia. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9 - 43, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/37742506.pdf>. Acesso em: 30 set. 2018.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 22. ed. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Ágere).

FORQUIN, Jean Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução de Guacira Lopes Louro. 1. ed. Porto Alegre: Artes Medicas, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Tradução de Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v, 27, n. 2, p. 169-178, 2002. Disponível: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25926>. Acessado em 27/07/2024.

LYONS, J. **Linguagem e linguística:** uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averborg. Rio de Janeiro: LTC, 2018.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo.** Tradução de Eliane Lisboa. 5. ed. Porto Alegre: Sulina, 2015.

OLIVEIRA, Luiz Roberto Peel Furtado de; LEAL, Clarice Cardoso. **Traços e Rizomas da Arte-Cartografia.** João Pessoa: Ideia, 2023.

PENNYCOOK, Alastair. **Linguística aplicada pós-humana.** British Lihrrar Cataloging in Publication, First published 2018 by Routledge

2 Park Square. Milton Park. Abingdon. Oxon OX 4 4RN and by Routledge 711 Third Avenue, Nova Iorque, NY 10017, 2018.

SILVA, A. E. da. **Relações de poder e cultura da escola:** relatos de um adoecimento. 2019. 122 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Cultura e Território) – Universidade Federal do Tocantins – UFT, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território, Araguaína, 2019.

¹ Doutoranda em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT- Campus de Araguaína- TO. Mestre em Estudo de Cultura e Território. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Professora no Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura. da Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT- Campus de Araguaína- TO. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Professor no Curso de Letras e Programa de Pós-Graduação em Ensino de Língua e Literatura. da Universidade Federal do Norte do Tocantins- UFNT- Campus de Araguaína- TO. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ “A ausência do laudo médico não pode impedir o acesso do aluno à educação, ou seja, à matrícula na escola, e nem ao atendimento educacional especializado (AEE)” (Brasil, 2024).

⁵ Foi Riemann quem formulou as noções da “multiplicidade” e dos gêneros das multiplicidades, em conexão com a física e a

matemática. A importância filosófica desses conceitos aparece posteriormente em Husserl, em Bergson e em Foucault.

⁶ A educação maior é aquela dos planos decenais e das políticas públicas de educação, dos parâmetros e das diretrizes, aquela da constituição e da LDB, pensada e produzida pelas cabeças bem-pensantes a serviço do poder. A educação maior é aquela instituída e que quer se instituir, fazer-se presente, fazer-se acontecer. A educação maior é aquela dos grandes mapas e projetos. Uma educação menor é um ato de revolta e de resistência. Se a educação maior é produzida na macropolítica, nos gabinetes, expressa nos documentos, a educação menor está no âmbito da micropolítica, na sala de aula, expressa nas ações cotidianas de cada um (Gallo, 2002).

⁷ “Em que sentido há o primado do poder sobre o saber, das relações de poder sobre as relações do saber? É que essas não teriam nada a integrar se não houvesse relações diferenciais de poder” (Deleuze, 2019, p. 82).

⁸ É aquele aluno que comprovadamente se encontra na condição de deficiente pelas leis brasileiras e que enfrenta elevadas barreiras no processo de aquisição da língua portuguesa padrão.

⁹ Abreviação de Pessoa com Deficiência.

¹⁰ Postulado da localização, o poder seria poder de Estado, estaria localizado ele próprio no aparelho de Estado, tanto que até mesmo os poderes “privados” teriam uma dispersão apenas aparente e seriam, ainda, aparelhos de Estado especiais. Foucault mostra, ao contrário, que o próprio Estado aparece como efeito de um conjunto ou resultante de uma multiplicidade de engrenagens e de focos que

situam um nível bem diferente e que constituem por sua conta uma “microfísica do poder”. Não somente os sistemas privados, mas as peças explícitas do aparelho de Estado têm ao mesmo tempo uma origem, procedimentos e exercícios que o Estado aprova, controla ou se limita a preservar em vez de instituir. [...] Em suma, o funcionalismo de Foucault corresponde a uma topologia moderna que não assinala mais um lugar privilegiado como fonte de poder e não pode mais acertar a localização pontual (existe aí uma concepção de espaço social tão nova quanto a dos espaços físicos e matemáticos atuais, como, recentemente, em relação à continuidade). Nota-se que “há um local” tem dois sentidos bem diferentes: o poder nunca é local porque nunca é global, mas ele não é local nem localizável porque é difuso (Deleuze, 2019, p. 33-34).

¹¹ Sobre cultura da escola, importa saber que “suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos” (sentido incompleto) (Forquin, 1993, p. 167) e que cultura escolar nada mais é do que “o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (Forquin, 1993, p. 167).

¹² Ao pensar as sanções normatizadoras que envolvem um devir deficiente, poderemos recorrer à arte como um modo de produção de afetos para tentar romper com as normas que diminuem a potência de agir, culminando em um processo de desterritorialização das instituições que carregam representações preconcebidas sobre como a deficiência deve ser restrita a uma

sanção externa. Acrescentemos ainda, ao retomar a discussão sobre a inclusão escolar, se encontra no âmbito dos pensamentos hegemônicos, que visam transformar aquilo que é diferente em um padrão de normalidade (Barreiro; Carvalho; Furlan, 2018, p. 529).

¹³ *Habitus* não é a mesma coisa que hábito. “[...] Nesse sentido torna-se importante compreender que o *habitus* pode ser entendido como uma forma de reprodução individualizada na medida em que se revela pelo anseio de influenciar as ações dos agentes de maneira a levá-los à interiorização do pensar e do agir do sistema dominante” (Silva, 2019, p. 30-31).

¹⁴ Postulado da propriedade, o poder seria “propriedade” de uma classe que o teria conquistado. Foucault mostra que não é assim, nem disso, que procede o poder: ele é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atributivos a uma apropriação (Deleuze, 2019, p. 32).

¹⁵ É pertinente sublinhar que estudar como as práticas de poder se faz obedecer incide na tentativa de compreender perspectivas das relações de poder sem desconsiderar o fato de que se concretizam em uma complexa e heterogênea trama de relações na qual a resistência se torna parte integrante e determinante (Silva, 2019, p. 74).

¹⁶ Esses depoimentos fazem parte da pesquisa de campo na dissertação de mestrado da professora Aparecida Eliane da Silva defendida 2019.