

UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

LISIANE FLORES DE OLIVEIRA STRUMIELLO

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Pouso Alegre, MG

2019

LISIANE FLORES DE OLIVEIRA STRUMIELLO

UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR

Tese apresentada a banca de defesa do Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem para defesa de Tese como para obtenção do Título de Doutor em Ciências da Linguagem.

Área de Concentração: Linguagem e Sociedade

Linha de Pesquisa: Análise do Discurso

Orientador: Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria

Pouso Alegre, MG

2019

Strumiello, Lisiane Flores de Oliveira

Um olhar discursivo sobre a Inclusão Escolar / Lisiane Flores de Oliveira Strumiello

Pouso Alegre, Univás: 2019. 106f.

Orientadora: Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria

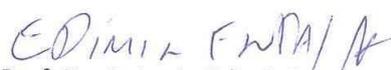
CDD: 410.1

Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Univás,
Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a tese intitulada “UM OLHAR DISCURSIVO SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR” foi defendida, em 28 de agosto de 2019, por LISIANE FLORES DE OLIVEIRA STRUMIELLO, aluna regularmente matriculada no Doutorado em Ciências da Linguagem, sob o Registro Acadêmico nº98008664, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:


Profa. Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Orientadora


Prof. Dr. Antonio Edimir Frota Fernandes
Faculdade Adventista de Minas Gerais – FADMINAS
Examinadora


Profa. Dra. Carina Adriele Duarte de Melo Figueiredo
Grupo Educacional Unis – UNIS
Examinadora


Profa. Dra. Juliana de Castro Santana
Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS
Examinadora


Profa. Dra. Luiza Katia Andrade Castello Branco
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS
Examinadora

DOCUMENTO VÁLIDO SOMENTE SE NO ORIGINAL

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA - PROPPES

DEDICATÓRIA

Aos meus filhos,
Luis Otavio e Leonardo, meus maiores presentes e minha continuidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela minha vida, pelo meu trabalho, pelas minhas conquistas;

Aos meus pais Ademir de Oliveira e Elma Eunice da Silva Flores, que dignamente me apresentaram à importância da família e ao caminho da honestidade e persistência;

Aos meus irmãos Josiane Flores de Oliveira e Clauber Flores de Oliveira meus parceiros de vida e grandes incentivadores;

Aos meus filhos Luis Otávio e Leonardo, pelos momentos de ausência e meus maiores motivos para concluir este estudo;

Ao meu querido e eterno namorado, Luis Daniel, por ser tão importante na minha vida. Sempre ao meu lado, me fazendo acreditar que posso mais que imagino. Obrigada por seu companheirismo, amizade, paciência, compreensão, apoio, alegria e amor;

A minha orientadora, Professora Dra. Joelma Pereira de Faria, pelos seus conhecimentos, paciência, apoio e compreensão durante a elaboração desta tese. Sua presença foi fundamental para a execução deste trabalho!!

A Doutora Juliana de Castro Santana, por todas as aulas, por todo conhecimento e carinho, pela orientação no trabalho de defesa de Linha. Minha grande admiração sempre!!

A Professora Maria Onice Payer pela colaboração nas discussões e orientação inicial desta tese;

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Univas pela contribuição de seus conhecimentos;

Aos colegas do curso, pelo companheirismo e pelas valorosas discussões em torno deste assunto do qual somos todos partícipes;

MUITO OBRIGADA!

RESUMO

STRUMIELLO, L. F. O. Um olhar discursivo sobre a inclusão escolar. 2019. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre, 2019.

Na atuação como Fonoaudióloga Clínica e Escolar, foi possível vivenciar a grande demanda de crianças com dificuldades de aprendizagem. No acompanhamento de suas histórias pode-se perceber como é difícil para a família e para a escola o trato com essas crianças. O conceito de inclusão foi elaborado em um movimento histórico que tem suas origens nas lutas das pessoas com deficiência por acesso à educação. Na atualidade, as políticas educacionais inclusivas e os esforços pedagógicos concentram-se em trazer para a escola regular o aluno com necessidades especiais, aproximando-o dos padrões de normalidade praticados neste espaço. Neste estudo, interessou-nos analisar e compreender, a partir do dispositivo teórico-metodológico da Análise de Discurso, compreender o modo do processo de produção dos dizeres sobre a inclusão e da inclusão e como circulam os sentidos de inclusão entre os professores. Como a inclusão de alunos com necessidades especiais produz sentidos para esses professores? Que lugar discursivo tem o aluno na fala do professor? Que sentidos são constituídos nessa relação professor-aluno em tal situação? Desta forma, o Corpus da pesquisa se constitui de sete registros coletados por meio de entrevista informal com professores de alunos em situação de inclusão de 2 escolas públicas e uma escola particular, de uma cidade na região sul de Minas Gerais. Como resultado observamos, nos discursos dos professores, uma responsabilização do outro e uma estabilização do papel do professor como despreparado para atender as demandas da educação inclusiva. Ainda, discutimos a fragilidade das políticas públicas que, com um movimento de vai e vem entre escolas especiais e escolas regulares, gera uma falta de preparo generalizada.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão escolar. Análise de Discurso. Formação de professores.

ABSTRACT

STRUMIELLO, L. F. O. A discursive look at school inclusion. 2019. Thesis (Doctorate) - University of the Sapucaí Valley, Pouso Alegre, 2019.

In acting as a Clinical and School Speech Therapist, it was possible to experience the great demand of children with learning difficulties. In following their stories, one can see how difficult it is for family and school to deal with these children. The concept of inclusion was elaborated in a historical movement that has its origins in the struggles of people with disabilities for access to education. At present, inclusive educational policies and pedagogical efforts focus on bringing the student with special needs to the regular school, bringing him or her closer to the normal standards practiced in this space. In this study, we were interested in analyzing and understanding, from the theoretical-methodological device of Discourse Analysis, to understand the process of production of the sayings about inclusion and inclusion and how the meanings of inclusion circulate among teachers. How does the inclusion of students with special needs produce meaning for these teachers? What discursive place does the student have in the teacher's speech? What meanings are constituted in this teacher-student relationship in such a situation? Thus, the research Corpus consists of seven records collected through informal interviews with teachers of students in situation of inclusion of 2 public schools and one private school, from a city in the southern region of Minas Gerais. As a result we observed, in the teachers' discourses, a responsibility of the other and a stabilization of the teacher's role as unprepared to meet the demands of inclusive education. Also, we discuss the fragility of public policies that, with a back and forth movement between special schools and regular schools, generates a general lack of preparation.

KEY WORDS: School inclusion. Discourse Analysis. Teacher training.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 A TEORIA DO DISCURSO	16
2.1 Michel Pêcheux.....	19
2.2 Ideologia e Sujeito.....	21
2.3 Interdiscurso e Memória Discursiva.....	23
2.4 Língua e Linguagem.....	25
2.5 Discurso e Ideologia.....	28
2.6 Condições de Produção.....	29
2.7 Sentido e Silêncio.....	31
3. A INCLUSÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA.....	33
4. MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	38
4.1 Formação de professores para a Educação Inclusiva.....	53
5. ANÁLISE DO DISCURSO DA/NA INCLUSÃO ESCOLAR	61
5.1 Questões metodológicas e Analíticas.....	61
5.2 Analisando os recortes.....	64
6 ... E POR FIM... MAS NÃO NO FIM	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXO I – ENTREVISTAS	87

INTRODUÇÃO

A educação de pessoas com deficiência é tomada como temática de diversos estudos acadêmicos e científicos. Haja vista o grande número de publicações disponível em livrarias ambientes virtuais acadêmicos, entre outros, e o crescente número de documentos legislativos e regimentais para a prática da educação inclusiva, compreendemos que a problemática se apresenta pertinente e impreterível.

Atualmente temos visto Políticas Sociais de Inclusão discutindo a estreita proximidade da escola com a socialização da Pessoa com Deficiência, este espaço é tomado como lugar de se combater traços de discriminação social de qualquer origem. Desde o ano de 2001 o Ministério da Educação por meio da secretaria de Educação Especial vem desenvolvendo documentos que subsidiam políticas de Inclusão. A escola vem sendo discutida como lugar de aperfeiçoamento, de controle de convívio entre os homens e de homogeneização dos comportamentos; como espaço de vigilância, de controle e de organização da sociedade. Oliveira (2017) afirma que a escola tem sido colocada numa posição na qual a ela está incumbida a responsabilidade de apresentação da diversidade, da coletividade, à resolução de conflitos e à compreensão das mais diversas formas de ser e existir.

Silva e Pfiffer (2014) compreendem que a escola é um espaço comandado em suas grandes diretrizes pelo Estado. A escola tem sido tomada como uma instituição na qual há confrontos e alianças de forças que produzem sentidos e efeitos ideológicos sobre e para os sujeitos que a compõe diretamente ou não. Em seu trabalho sobre os aparelhos ideológicos do Estado, Althusser (1980) esclarece que a escola assegura a reprodução da força de trabalho por meio da competência e da qualificação produzidas pelo compartilhamento técnico e social do trabalho de maneira que cada sujeito seja capaz de ocupar determinado lugar na estrutura social. Diante disso, a escola é uma instituição do estado que faz a relação ensino-aprendizagem de saberes práticos e, ao mesmo tempo, comportamentais, culturais ou, dizendo discursivamente, é um espaço-tempo de um saber-fazer em que se dão processos de individuação do sujeito na relação com a escrita e com o conhecimento (Silva e Pfeiffer, 2014).

O Professor se vê impossibilitado de identificar, na sala de aula, a realidade das diferenças entre os alunos que ali estão, sendo impedido de discernir as discrepâncias que se vê no corpo do aluno, e nas práticas de aprendizagem de cada um dos sujeitos presentes na sala de aula. Rodrigues e Barros (2015) acrescentam que é desse modo que o “funcionamento

autoritário do Estado situa tanto o professor quanto o aluno na posição de espera” (p.383), fazendo com que ambos continuem reivindicando que o Estado solucione as “fissuras constitutivas dos muros escolares, ou que impeçam que novas fissuras ali apareçam” (p.383).

Nessa nossa pesquisa queremos dar visibilidade a esses processos para que, então, possamos compreendê-los pois, igualmente ao que se refere à inclusão dos alunos com deficiência na rede regular de ensino não basta com que estes sejam amparados pela legislação para que sejam matriculados nas salas de aula. Segundo Monte (2015) temos experienciado o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular, que tem sido, na verdade, um grande desafio às escolas e às famílias pelas condições histórico-sociais e culturais do cenário educacional brasileiro. Tal cenário é permeado, na verdade, pelo dualismo entre modelos segregativos que ainda persistem e as proposições políticas nacionais que se voltam para uma educação inclusiva aliada à educação especial, de forma consoante com as orientações internacionais da Declaração de Educação para Todos (Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990), e da Declaração de Salamanca, de 1994. Dentre as metas dessa política está o favorecimento de condições igualitárias de acesso à educação, extensivo a todos os indivíduos, de forma indistinta.

A definição do objetivo desta tese, que é compreender o modo do processo de produção dos dizeres sobre a inclusão e da inclusão e como circulam os sentidos de inclusão entre os professores.

Meu percurso profissional começa no ano de 1994, quando iniciei a faculdade de Fonoaudiologia na Universidade do Vale do Itajaí, em Santa Catarina. Em 1997 me formei em Fonoaudiologia, apaixonada pelas questões da linguagem. Atuei por 3 anos em consultório próprio, quando os casos na área da linguagem me instigaram ao estudo: um caso de Atraso na Aquisição da Linguagem, outro de Afasia, muitos de dificuldade de fala e escrita e os deficientes ou portadores de síndromes que prejudicavam a fala e/ou a escrita/alfabetização. E o mundo da linguagem em funcionamento já fazia parte da minha vida.

Então, em 2000 fui aprovada para o Mestrado em Distúrbios da Comunicação Humana – PUC-SP, quando fui apresentada à Análise de Discurso e à Psicanálise. Uma nova maneira de ver a língua/linguagem e sujeito. Minha dissertação tratou da análise de entrevistas de Terapeutas da Linguagem com crianças que apresentavam patologias progressivas. Foram os primeiros passos em direção à análise de discurso. No ano de 2002, defendi minha dissertação e assumi aulas em duas faculdades de Fonoaudiologia de Maringá – PR. Posso dizer que

encontrei minha vocação - dar aulas e estar no ambiente acadêmico cercada de alunos e novas ideias - e assim tem sido até hoje.

Estudei, me preparei, fiz duas especializações, uma em linguagem e outra em psicopedagogia. Trabalhei na escola como orientadora escolar e vivi de perto outros casos. Passei a lecionar para a faculdade de Pedagogia e então ingressei no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem na Univás, disposta a estudar as questões que circundam a inclusão escolar.

É nesse espaço, na escola, que as questões que norteiam essa pesquisa começaram a se organizar. Convivi muito de perto com alunos portadores de necessidades especiais, seus pais, seus professores e suas dificuldades de adaptação, sua aceitação e sua aprendizagem no ambiente escolar. Nas pesquisas e nas conversas com outros profissionais o dizer era “ninguém sabe o que fazer”. Quem é responsável pela “escola inclusiva” ou pela “inclusão escolar”? Sempre questioneei: Como assim, ninguém sabe o que fazer? De quem foi a ideia, o projeto de colocar “essas crianças” na escola regular? Como não saber o que fazer em um processo tão importante como esse?

A resposta que encontrei, na prática, foi: todos são responsáveis. Mas entendo que a frase estruturada na terceira pessoa ‘todos são responsáveis’, exime de atividade esse mesmo ‘todos’, quando ninguém assume para si a responsabilidade. Professores cobram da orientação e coordenação pedagógicas, estas, por sua vez, cobram da direção da escola, a direção da escola cobra dos órgãos estaduais responsáveis, e estes cobram do governo. E quem faz?

O Estado, a partir de 2001 com a lei nº 10.172, regulamentou o termo “Escola Inclusiva” e a recomendação é que todas as crianças sejam matriculadas na escola regular. Mas o que percebo, na prática, dentro do ambiente escolar, é que a tão falada inclusão escolar ainda não acontece na maioria dos casos. As crianças com necessidades especiais são aceitas e matriculadas na rede regular de ensino, vão para a sala de aula, mas não encontram ambiente/espço nem suporte pessoal (professores, monitores) preparados para lidar com suas peculiaridades “decorrentes da necessidade especial”.

No Doutorado, os estudos sobre a Análise de Discurso se aprofundaram e abriu-se um caminho para compreender discursivamente como acontece, ou não, a tão falada “inclusão e educação para todos”. Nesta pesquisa, procurei compreender, teoricamente, outras interlocuções possíveis a partir de língua, linguagem e sujeito que permitissem movimentos diferentes na prática escolar capazes de abrir possibilidades diferentes de atuação. Acreditei

que a aproximação de conhecimentos do campo da Análise de Discurso na formação de professores pode promover um deslocamento do olhar, proporcionando espaço de valorização do sujeito aluno, dos seus saberes e das singularidades, abrindo caminho para o múltiplo, para a particularidade do sujeito.

A atuação com o “portador de necessidades especiais” sempre me trouxe certo fascínio, por aspectos como o da incompletude do trabalho que se iniciava em cada novo atendimento sem data ou previsão de alta, pelos pacientes e pais que manifestavam sentir ter ali, no atendimento, um espaço de poder ‘ser e estar no mundo’ da/na linguagem. A escola sempre foi apresentada por pelas famílias como o espaço mais difícil: como se encaixar nas normas? Como controlar comportamentos? Como aprender da mesma maneira que os outros alunos? Como (não) ser diferente? E aqui se identifica o ponto de entrada para as inquietações que foram, ao longo dos anos, se configurando como uma questão, uma questão de pesquisa, que decidi enfrentar ao propor o desenvolvimento desta tese.

Diante do exposto, esta pesquisa tem a função de compreender o modo do processo de produção dos dizeres sobre a inclusão e da inclusão e como circulam os sentidos de inclusão entre os professores. Como está “posta” a inclusão em escolas regulares de uma cidade da região sul de Minas Gerais. Lançamos, neste trabalho, um olhar discursivo a um *corpus* de linguagem com dizeres produzidos em relação à prática da inclusão, para compreendê-lo, não como conteúdo ou testemunho de verdade, mas para desvelar, nos enunciados analisados, as formações discursivas em que os sujeitos de linguagem se inscrevem, para que suas palavras tenham sentido, os deslizamentos de sentido e as relações e disputas entre os sentidos (Orlandi, 1996).

Portanto, refletir sobre o funcionamento da inclusão escolar implica buscar compreender discursivamente como os movimentos de sentido sobre os dizeres de inclusão e sobre a inclusão no Brasil, em especial em uma cidade no Sul de Minas Gerais, no processo de significação/ressignificação do aluno/sujeito “portador de necessidades especiais”, em situação de inclusão, se materializam em efeitos de sentido nas práticas e gestos manifestados pelos professores, com relação as suas vivências na escola. Acreditamos que essas práticas repercutem, por seus efeitos de sentido, na constituição do sujeito significado como incluído, produzindo efeitos no seu processo de identificação consigo, com o espaço escolar, com os colegas, com o professor e constituindo-o como sujeito, de um modo e não de outro, por esses sentidos, além da condição já-lá das necessidades especiais.

Em busca dessa compreensão, procuramos possibilidades de entendimento do funcionamento discursivo de dizeres sobre a inclusão escolar, produzidos por professores do ensino regular. Como a inclusão de “alunos com necessidades especiais” produz sentidos para esses professores? Como o aluno é significado na fala do professor? Que efeitos de sentido são constituídos nessa relação professor-aluno, nesta situação de inclusão?

Sobretudo, buscamos outra forma de compreender a relação que se estabelece na escola, dando voz ao sujeito professor, para além de uma relação pautada na fisiologia, na biologia, abrindo espaço para a constituição de um lugar na linguagem e um lugar na relação pedagógica, enfim, um lugar, social, histórico e ideológico.

Este trabalho está organizado teoricamente em quatro partes. A primeira parte intitula-se **A Teoria do Discurso** e mobiliza saberes que possibilitam compreender as bases da teoria da Análise de Discurso. Na segunda parte, trazemos sob o título **A Inclusão numa perspectiva Discursiva** uma pesquisa dos trabalhos da área que discutem discursivamente a Inclusão Escolar. Na terceira parte, denominada **Movimentos da educação Inclusiva**, abordamos a relação de constituição de sentidos sobre a Inclusão, a partir de dizeres que circulam no campo da Educação e nas Leis que regulamentam o Ensino Inclusivo no Brasil. Na quarta parte, tratamos da **Análise do Discurso da/na Inclusão escolar** na qual são explicitados alguns dos processos discursivos em funcionamento na produção de sentidos a partir do discurso de professores sobre a Inclusão Escolar. Seguem-se a esta parte uma reflexão à guisa de conclusão e os demais elementos pós-textuais.

2 A Análise do Discurso

A matriz teórica que constitui o referencial desta pesquisa toma por base a Análise de Discurso, fundada por um grupo de pesquisadores franceses articulados em torno de Michel Pêcheux: Paul Henry, Jean Jacques Courtine, Francine Mazière, Denise Maldidier, Jacques Guilhaumou, entre outros, inicialmente. Nossas reflexões se inserem nesse arcabouço teórico-metodológico, tal como desenvolvido por esses autores e, no contexto brasileiro, por Eni Puccineli Orlandi, autora de vasta obra nesse campo, que orientou e dinamizou outros pesquisadores, dentre os quais são mencionados, nesta pesquisa, trabalhos de Maria Onice Payer, Bethania Mariani, Maria Cristina Leandro Ferreira, Juliana Santana Cavallari e Themis Maria Kessler, entre outros. Consideramos fundamentalmente os estudos da área que se centram nas relações entre sujeito, língua, ideologia, processos de identificação, subjetivação e memória discursiva entre outras noções a estas relacionadas, as quais vamos expor adiante.

Inseridos nessa perspectiva teórica, passamos a pensar nos discursos produzidos por professores no processo conhecido como inclusão escolar. Assim, consideramos importante investir na reflexão e pesquisa tendo em vista que os sujeitos constituídos e afetados pela língua, pela história e pela ideologia inscrevem-se em discursividades, por meio de processos de identificação/subjetivação e produzem efeitos de sentido, por meio do discurso materializado na língua, no dizer que se produz nos processos de inclusão. Dizer não significa em si mesmo, mas referido às suas condições de produção, à memória, às formações discursivas, como aponta Orlandi (1999).

É preciso que se leve em consideração outro mecanismo discursivo na produção e compreensão do funcionamento dos discursos na sua relação de significação. Trata-se do “discurso sobre” a deficiência, o deficiente. Para Orlandi (1990), é no “discurso sobre” que se trabalha o conceito da polifonia. É um lugar importante para organizar as diferentes vozes do “discurso de”. Dessa forma, o discurso “sobre” a inclusão é parte integrante da interpretação dos sentidos do discurso “da” inclusão. Esse conhecimento aparece inscrito na ordem discursiva do que é dito e ouvido pel[d]os professores dos sujeitos com “necessidades especiais” como um pré-construído.

Mariani (1998) atribui ao discurso “sobre” a função de institucionalização de sentidos atuando na linearização e homogeneização da memória. Para a autora, representa lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, estabelecendo relações com um campo de saberes que é reconhecido pelo interlocutor. Segundo esse ponto de

vista, o discurso da escola tenta fixar sentidos sobre a inclusão, sobre o professor e sobre o “aluno incluído”.

A Análise de Discurso, como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora lhe interessem. Segundo Orlandi (1999, p. 15), que retoma de Pêcheux (1969, 1975, 1999) repete e desdobra a teoria no Brasil, “ela trata do discurso” e a palavra discurso traz em si a ideia de movimento, de percurso. “O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem” sendo que com o estudo do discurso “observa-se o homem falando”. Na Análise de Discurso procura-se compreender a língua fazendo sentido, constitutiva do homem e da sua história. Concebe-se a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. O discurso, como mediador, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. Assim, observa Orlandi,

...a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2003, p.15 e 16).

A Análise do Discurso nos dá instrumentos para “conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar-se(...)”, pois vê a “linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2002, P.15), portanto em relação ao trabalho com os relatos de inclusão dos professores, um campo o qual é mais passível de se procurar compreender os diversos sentidos se constituindo e funcionando, e o sujeito professor significando-se e gerando sentidos sobre a inclusão que se perpetuam e se transformam em gestos, onde se enlaçam a linguagem e a ideologia.

Orlandi (1999) explica que a Análise de Discurso critica a prática das Ciências Sociais e da Linguística, refletindo sobre como a ideologia está materializada na linguagem, como a linguagem está materializado no discurso e como o discurso se manifesta na língua. Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a noção língua-discurso-ideologia.

As raízes dos estudos do discurso encontram-se nos formalistas russos (ORLANDI, 1986, P.111), mas a Análise de Discurso de origem europeia – linha adotada nesta pesquisa – foi desenvolvida na França durante a década de 60 por Michel Pêcheux e trazida para o Brasil

por Eni Puccinelli Orlandi a partir da década de 70, autores que usaremos como pilares de nossa reflexão.

2.1 Michel Pêcheux

O pensamento de Michel Pêcheux é fundamental em nossa pesquisa e, em seguida, a maneira como Eni Orlandi compreendeu esse pensamento e trouxe a Análise de Discurso para o Brasil na década de 70. Assim sendo, trazemos parte da história da formação desse campo de estudos e discorremos sobre noções que fundamentam as análises.

Michel Pêcheux é fundador da Análise de Discurso, na França, no final da década de 60, momento em que a leitura suscita questões a respeito da interpretação. Autores como Althusser (ao reler *O Capital*), Foucault (*Arqueologia do saber*), Lacan (e a releitura de Freud), Barthes (que considera que a leitura é uma escritura) e outros pensadores da época interrogam o que ler quer dizer. Em todos esses autores a preocupação com a leitura desemboca no reconhecimento de que ela deve se sustentar em um dispositivo teórico. Orlandi (1999) refere que a Análise de Discurso visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação, que a autora considera, retomando o fundador, como “atos no domínio do simbólico” (PÊCHEUX, 1997, p.57), pois eles intervêm no real do sentido.

Os estudos Pêcheuxtianos iniciaram uma abordagem diferenciada nas Ciências da Linguagem. A negação do sujeito falante e sua intencionalidade, que advém do estruturalismo, e a gramática gerativa transformacional (GGT) de Noam Chomsky, que dava a linguagem um valor biológico, não satisfazem seus questionamentos. O objeto da análise deixa de ser a frase, palavra por palavra como estrutura fixa e sequência fechada em si mesma, e passa a ser o discurso.

Pêcheux dedicou-se aos estudos da linguagem e através de suas reflexões questionou a transparência da língua, do sujeito e da história. Com a Teoria do Discurso, Pêcheux (1990) propõe que há opacidade na leitura de um texto e afirma que é preciso deixar-se questionar por meio da linguagem. Dessa forma, o autor redefine a noção de ideologia, relacionando-a ao sujeito e à linguagem: todos somos sujeitos à ideologia, “não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia” (*idem*, p.113). Ao questionar as evidências da linguagem, Pêcheux levamos, portanto, a questionar a noção de ideologia em vigor nas ciências humanas, que não é ocultação de sentido e, sim, a produção da evidência dos sentidos.

Como uma de suas principais preocupações era a ligação entre o discurso e a prática política, ligação esta que, segundo ele, passava também pela ideologia, Pêcheux introduz a concepção de sujeito como “um efeito ideológico elementar” (PAUL HENRY, 1997, p.30), trazendo-o para o centro da discussão: um sujeito do inconsciente, interpelado pela ideologia, descentrado e atravessado pela linguagem, mas também sujeito à língua e à história, pois é afetado por elas e assim produz sentidos.

A Análise de Discurso tem como pressuposto inicial a materialização da ideologia na linguagem. Tendo no discurso o local onde esta relação acontece e onde os sujeitos são afetados pela língua, pela história e pela ideologia, em uma complexa teia de constituição de sentidos. Assim sendo, o discurso é a linguagem em funcionamento, pensada em sua prática; é efeito de sentidos entre locutores, os quais representam lugares determinados na estrutura da formação social; é a linguagem fazendo sentido pelos mecanismos de determinação histórica presentes na língua, atribuindo valor ao simbólico, onde o sentido é sempre movente e instável (HENRY, 1997; ORLANDI, 2002).

Através do estudo do funcionamento do discurso, o fundador da Análise de Discurso tem como objetivo compreender os mecanismos da determinação histórica dos processos de significação, a partir do sentido, na língua. Nesse ponto a AD se choca com a Linguística, pois nesta não havia espaço para a historicidade. Já para as Ciências Sociais, a linguagem seria sempre transparente, o que a AD nega, ao mostrar como a opacidade está presente na linguagem, como os sentidos são produzidos como evidências, transparentes. Ao analisar, nesta perspectiva, as entrevistas dos professores, vamos trabalhar sobre a multiplicidade de sentidos que nelas se apresenta e a presença da ideologia na interpretação, através das formações discursivas em que se inscrevem.

Pêcheux afirma que o sentido é regado por questões de espaço e tempo, o que mais uma vez vai de encontro aos pressupostos da Linguística de Saussure, na qual o sentido era posto como evidente e o sujeito, filosoficamente um sujeito “intencional”, era dado como a origem do sentido. Pêcheux consegue produzir uma mudança no estudo da linguagem que era até então estruturalista, mas essa mudança afeta também o território das ciências humanas e sociais. A análise de discurso francesa, a partir do questionamento teórico firmado na relação com esses campos, torna-se uma área do saber que acopla três regiões de conhecimento: o materialismo histórico, a linguística e a teoria do discurso, elementos esses permeados por uma “teoria não subjetiva do sujeito” de ordem psicanalítica, uma vez que na AD o sujeito é afetado pelo

inconsciente e pela ideologia. Nela, o sujeito se constitui na relação com o simbólico e com a história (HENRY, 1997).

Assim, é possível nos reportarmos a Orlandi (2008) ao explicitar que a Análise de Discurso surgiu a partir de duas rupturas. A primeira diz respeito ao fato de que não era mais aceitável conceber o estudo dos sentidos do texto por meio do estudo mecânico do conteúdo, modo utilizado pela Hermenêutica e pela Linguística. A segunda refere-se ao modo de conceber a leitura de um texto, visto até então como mera decodificação. A nova disciplina rompe com concepções, procurando compreender como um texto produz sentidos, e constrói um dispositivo teórico que considera, na leitura de um texto, a materialidade da linguagem, a sua não transparência.

Orlandi (2013), retoma Pêcheux e pontua que a Análise de Discurso se dedica ao estudo da linguagem considerando, de modo particular, o discurso seu objeto de análise. Sob essa perspectiva, o discurso é considerado não como transmissão de informação, mas como “efeito de sentidos entre locutores (PÊCHEUX, 1975, p30)”. Temos assim o discurso compreendido como a palavra em movimento, prática de linguagem em que o ponto central é, por meio da observação do homem falando, compreender como um texto produz sentidos.

Nos estudos discursivos, com Orlandi (1999), não se separam forma e conteúdo e procura-se compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como funcionamento e acontecimento, conforme proposta de Pêcheux (1992). Reunindo estrutura e acontecimento na língua, a sua “forma material”, noção formulada pela autora, é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história.

Foi, sem dúvida, a crítica feita ao conteudismo – enquanto perspectiva teórica (filosófica) que mantinha, apesar do estruturalismo (ou justamente por ele), a separação estanque entre forma/conteúdo – que nos abriu a possibilidade de: a) de um lado, transpor a noção sociologista de ideologia e, b) pensar não a oposição entre forma e conteúdo, mas trabalhar com a noção de forma material que se distingue da forma abstrata e considera, ao mesmo tempo, forma e conteúdo enquanto materialidade (ORLANDI, 1996, p.46 e 47).

Pêcheux foi um grande pensador do século XX, que transformou a concepção do modo como a constituição do sentido, a relação entre a linguagem, o sujeito, a história, o político e a ideologia a partir do discurso contribuíram – e ainda contribuem, em muito – para a transformação da maneira como compreendemos os sentidos dos discursos social e

historicamente apresentados. E que, no caso desta pesquisa, se constituem da análise do discurso de professores sobre a inclusão escolar.

2.2 Ideologia e sujeito

Orlandi (2015) afirma que um dos pontos fortes da Análise do Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem. O fato mesmo da interpretação, ou melhor, o fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. No movimento de interpretação o sentido aparece como evidência, “como se ele estivesse sempre lá” (ORLANDI, 2015, p.43).

Dessa forma, a autora afirma, que a ideologia é condição para a formação do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer. Partindo da afirmação de que a ideologia e o inconsciente são estruturas-funcionamentos, Pêcheux diz que sua característica comum é a de dissimular sua existência no interior de seu próprio funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, entendendo-se “subjetivas” não como “que afetam o sujeito” mas, mais fortemente, como “nas quais se constitui o sujeito” (ORLANDI, 2015, p.44).

Na Análise de Discurso, temos a contribuição da psicanálise, com o deslocamento da noção de homem para a de sujeito. Esse sujeito, visto dessa forma, é atravessado tanto pela ideologia quanto pelo inconsciente, o que produz não mais um sujeito *uno*, mas um sujeito *cindido*, *clivado*, descentrado, não se constituindo na fonte e origem dos processos discursivos que enuncia, uma vez que estes são determinados pela formação discursiva na qual o sujeito falante está inscrito.

Contudo, esse sujeito tem a ilusão de ser a fonte, origem do seu discurso. Essas questões apontam para o fato de que, na constituição do sujeito do discurso, intervêm dois aspectos: primeiro, o sujeito é social, interpelado pela ideologia, mas se acredita livre, individual e, segundo, o sujeito é dotado de inconsciente, contudo acredita estar o tempo todo consciente. Afetado por esses aspectos e assim constituído, o sujeito (re)produz o seu discurso. O sujeito constitui-se numa posição limite entre o que pertence à dimensão enunciativa e o que pertence à dimensão do inconsciente, sem se limitar a nenhum dos dois aspectos, pois é nesse lugar que se inclui o que é de dimensão ideológica.

Resumindo, enquanto algumas teorias da enunciação se constituem em teorias subjetivas da linguagem, a Análise de Discurso Pêcheutiana se constitui numa teoria não-subjetiva que concebe o sujeito não como o centro do discurso, mas como um sujeito cindido, interpelado pela ideologia, dotado de inconsciente e sem liberdade discursiva. Do ponto de vista discursivo, o que existe é a relação entre língua e objeto que é sempre atravessada por uma memória do dizer, e essa memória é a que determina as práticas discursivas do sujeito. Em outras palavras, para a Análise de Discurso, o dizer do sujeito é determinado sempre por outros dizeres, ou todo discurso é determinado pelo interdiscurso.

Essa concepção de discurso vem ao encontro do caminho, já mencionado, que tornou possível iniciar essa pesquisa, ou seja, considerar de fato que o sentido se (re)produz nas relações entre sujeitos. E esses sujeitos são, aqui, professores que encontramos em escolas particulares e públicas em uma cidade no sul de Minas Gerais, que vivem os processos da inclusão escolar e que mereceram nossa atenção diante das relações existentes com/entre a inclusão/exclusão do aluno na escola. Materialidades presentes no discurso desses sujeitos tornam possível que certos sentidos, e não outros, se façam presentes em suas práticas discursivas.

Pêcheux introduz a ideia de sujeito como efeito ideológico, ou um efeito de linguagem, uma vez que a ideologia produz as evidências de sentido na linguagem, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência (ORLANDI, 2002). Ao pensar o discurso, Pêcheux fala em forma-sujeito, historicamente determinada. Na relação com a linguagem, o sujeito tem a ilusão (ideológica) de que é a fonte do que diz, mas na realidade ele apenas retoma sentidos preexistentes e inscritos em formações discursivas.

A partir do pensamento de Eni Orlandi (2008), a ideologia é considerada também em relação ao poder, pois é no discurso que se configura a sua relação com a língua, gerando sentidos vários. Um dos efeitos ideológicos constitutivos do discurso é o de unicidade do sujeito e da linguagem, quando aquele se julga a origem do que diz e, o que diz, como verdade absoluta. Desta forma, a ideologia direciona os sentidos que são ditos – há um direcionamento na interpretação – “uma injunção interpretativa.” Ou ainda, na retomada de Pêcheux (1988) “é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito da evidência, porque se assenta sobre o mesmo, o já-lá”. Esse direcionamento na interpretação dentro da perspectiva discursiva nos mostra “o homem condenado a significar” (ORLANDI, 2008, p. 43). No funcionamento discursivo das instituições, elas se pronunciam sobre os fatos que demandam interpretação, e fazem certas filtragens sobre os sentidos a serem tomados como “o sentido”.

2.3. Interdiscurso e Memória Discursiva

A partir destas reflexões chegamos ao conceito de interdiscurso ou memória discursiva. Segundo Pêcheux (1969), o interdiscurso é “o exterior específico de um processo discursivo determinado”, isto é, os processos que intervêm na constituição e na organização deste último. Para Courtine (1984), no interdiscurso “fala uma voz sem nome”. Orlandi (1999, p.31) relata que a memória, por sua vez, tem suas características quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso, o qual é definido como “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”, ou seja, é o que a autora (*idem*) chama de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de “pré-construído”, o “já-dito” que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. A autora complementa que o interdiscurso “disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (*idem*, p.31). Desta forma, para a Análise do Discurso, as condições de produção e a memória discursiva (interdiscurso) atuam de forma conjunta, pois a memória é o saber discursivo que torna possível o dizer.

O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada. No caso desta pesquisa, analisamos o que se diz sobre inclusão escolar, alunos/sujeitos deficientes, preparo dos professores e da própria escola, e também os dizeres políticos e sociais que significaram em diferentes momentos da história da educação especial e do aluno portador de deficiências. Todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo muito distantes, têm um efeito sobre a inclusão escolar hoje.

A partir de Pêcheux (1990, p.162), podemos pensar o interdiscurso como o “todo complexo com dominante das formações discursivas, (...) que também é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, (...) caracteriza o complexo das formações ideológicas”. Podemos depreender que há aí um todo que abriga saberes discursivos a serem articulados a partir de um processo de determinação ideológica, pois, no jogo discursivo, o sentido não está alocado em um lugar, em uma Formação Discursiva. O que temos é que os sentidos se alocam no âmbito do interdiscurso – no qual temos lugar para o sentido e para o não-sentido, que serão chamados a significar a partir de uma Formação Discursiva. Ele é concebido como uma forma de memória social ou coletiva que é acionada no discurso, num processo ideológico, inconsciente ao sujeito.

Com Orlandi (1999), entendemos o fato de que um já-dito pode sustentar a possibilidade de todo dizer, e isso é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, a sua relação com os sujeitos e com a ideologia. Nesse sentido, a constituição do discurso determina a sua formulação, pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdiscurso, memória). Para a Análise de Discurso, conforme Orlandi (idem, p.27), todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: “o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)” e é desse jogo que tiram seus sentidos.

Ainda retomando Orlandi (1999), para que minhas palavras tenham sentido é preciso que elas já façam sentido. Isso é efeito do interdiscurso: é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o “anonimato”, possa fazer sentido em “minhas” palavras. Ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando a fala ao sabor da ideologia e do inconsciente.

Desta maneira, para Orlandi (1999), a Análise de Discurso se propõe a construir escutas que permitam levar em conta esses efeitos e deixar a mostra a relação com esse saber que não se aprende, não se ensina, mas que produz seus efeitos. Trata-se da prática da leitura discursiva, que consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, “procurando escutar o não dito naquilo que é dito, como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 1999, p.34).

O analista do discurso, no processo de compreensão de um dado texto ou *corpus*, observa as suas condições de produção e verifica o funcionamento da memória, desta forma obtendo elementos para remeter o dizer a uma formação discursiva – e não outra – para compreender o sentido do que está dito (ORLANDI, 2002), ou seja, para compreender como tal montagem se liga ao processo discursivo. Em nossos gestos de análise, que serão expostos nos próximos capítulos, observamos elementos, por exemplo, da repetição de um discurso médico que atrela os “sujeitos incluídos” às “deficiências” impostas por um laudo médico que encarcera o sujeito-aluno e o sujeito-professor.

Para a Análise de Discurso a noção de memória discursiva não se confunde com a noção de memória da Psicologia (repositório de informações adquiridas ao longo do tempo), pois diferentemente desta aquela “diz respeito às formas significantes que levam uma sociedade a interpretar-se e a compreender-se através dessa interpretação” (Gregolin, 2001, p. 21). Dessa forma, no campo da AD, o discurso se constitui sobre o primado do interdiscurso: todo discurso produz sentidos a partir de outros sentidos já cristalizados na sociedade. Então, pode-se

conceber a memória discursiva como sendo esses sentidos já cristalizados, legitimados na sociedade e que são reavivados no intradiscurso. Este é, muitas vezes, apagado pela ideologia, para produzir o efeito de homogeneidade discursiva, espaço de deslocamentos, de retomadas, de conflitos de regulação.

Pêcheux, no conjunto de sua obra, ao relacionar o processo de significação às condições de produção, aponta a falha como constitutiva da relação do sujeito e do sentido e como possibilidade oferecida pela língua e não um “erro” ou uma alteração no sistema da língua. A língua é, nessa perspectiva, tomada pela sua forma material “enquanto ordem significante, capaz de equívoco, de deslize, de falha” (ORLANDI, 1996, p.29). Por essa concepção o sentido não é um conteúdo, ele é movimento significando em “relação a”, para nos referirmos à expressão de Georges Canguilhem, mencionada por Orlandi (1999).

O modo como a língua é apreendida em uma análise discursiva dá-se pela ordem que esta estabelece com referência aos mecanismos linguístico-históricos que estão em jogo para a configuração de uma ordem significante, conjugada a uma organização sintática. Nesse sentido inscrevemos nosso trabalho em uma concepção que toma a língua “em seu funcionamento na produção do discurso onde é possível observar as estreitas relações que ela mantém com o histórico e com o social para significar” (SILVEIRA, 2004, p.27).

2.4 Língua e Linguagem

A perspectiva discursiva compreende a linguagem de uma forma particular que a distância da maneira de vê-la como transparente, sob o efeito da literalidade. Esse modo de entender a linguagem a desloca, abrindo espaço para o heterogêneo, para o múltiplo, segundo um ponto de vista filosófico que permite percebê-la em sua opacidade. Mariani (1998) formula que é a opacidade que mostra a plasticidade da língua, ou seja, a flexibilidade, a maleabilidade, no plano da produção de sentidos, a instauração do caráter da multiplicidade de sentidos. Implica, ainda, considerar que o discurso tem uma ordem material e uma ordem histórica que se relaciona com o real da língua, da história. É dessa relação que advém a falha e a possibilidade de sentidos outros.

A língua, nessa perspectiva, recusa a relação de univocidade entre pensamento/linguagem/mundo. Define-se acontecimento, que envolve o sujeito afetado pela história e funciona, de acordo com Pêcheux (1988, p.52), “em uma zona intermediária de processos discursivos (derivados do jurídico, do administrativo e das convenções sociais da

vida cotidiana) que oscilam em torno dela”. Apesar de herdeira da Psicanálise, da Linguística e do Marxismo, na Análise Discursiva a língua não se submete a nenhuma delas (ORLANDI, 1999, p.20).

Trata-se, portanto, do funcionamento da língua no discurso como efeito de sentido. Para realizar o trabalho de análise, é necessário afastar-se das concepções clássicas formalistas e tomar a língua como materialidade discursiva a ser posta em relação à exterioridade histórica e social (COURTINE, 1999). Não há, segundo Pêcheux (1990, p.129), discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, pois “é a ideologia que (...) constitui os sujeitos”. A relação entre os sujeitos e os sentidos constituídos pela língua e pela história e constitutivos delas não se estabelece como cronologia ou eventos determinados, mas como historicidade, cuja função é, pelos processos discursivos, garantir determinados efeitos de sentido e não outros. Isso ocorre porque o sentido escapa, podendo constituir novas relações e novas redes de memória.

Podemos então afirmar que a historicidade movimenta e põe em relação processos de produção de sentidos a partir dos quais os sentidos se dispersam e podem sempre vir a ser outros. O que nos interessa não é o tempo cronológico de um acontecimento histórico, mas como se constituem no discurso as redes parafrásticas, que inscrevem o dizer em domínios de memória. Nesse sentido, de acordo com Courtine (1981), é importante sublinhar que toda a produção discursiva que se efetua em condições determinadas de uma conjuntura provoca movimentos, faz circular formulações anteriores já enunciadas. Courtine (*ibid.*) denomina esse movimento de efeito de memória.

Ao enunciarem, os professores entrevistados para a realização deste estudo falam de seu lugar social de professores e de sua posição sujeito professor, mas assumem posições outras que inscrevem saberes discursivos de outros lugares, por nós observados em relação ao dizer da/sobre a inclusão. Esse atravessamento ocorre pelas ligações sócio-históricas que organizam memórias e relações sociais em redes significantes. O discurso, sobre o processo de inclusão, nesse caso, é atravessado por saberes do discurso médico, do discurso religioso, do discurso jurídico e pelo discurso predominante sobre inclusão em circulação, os quais, mesmo não estando presentes na formulação, estão significando.

Nesse movimento, as palavras, enunciados ou proposições mudam de sentido não porque os sujeitos enunciadores querem que assim seja, ou porque as instituições determinam, mas porque ecoam, retornam, ressoam em uma discursividade, sentidos que estão materializados na história, constituídos ideologicamente. Esse retorno ocorre via memória discursiva, pelo funcionamento do interdiscurso como um todo complexo de Formações

Discursivas (FD's) inscritas em outros lugares, que impõem uma historicidade ao dizer. A memória de uma formação social decorre dos processos de identificação entre os sujeitos e a forma-sujeito (sujeito histórico) da formação discursiva em que se inscrevem.

Segundo Pêcheux (1990), os sujeitos são livres para assujeitarem-se, mas se constituem pela ilusão de serem a origem daquilo que dizem. Para Indursky (1998), o fato de o sujeito ser duplamente afetado em seu funcionamento individual pelo inconsciente e, em seu funcionamento social, pela ideologia, constitui-se em uma das feridas narcísicas dos sujeitos capitalistas, os quais se constituem pela ilusão de serem “a origem do dizer”.

Pêcheux (1990) considera a língua como condição de possibilidade do discurso. Nessa concepção, a Análise de Discurso procura analisar como um texto produz sentidos e a língua é pensada assim, em sua relação com o discurso. Isso nos levou a entender que a língua é passível de jogo e para que produza sentidos é preciso que os sujeitos se inscrevam na história. Essa é uma concepção já consolidada nessa teoria de entremeio e nos permite dizer que a língua está bem distante das noções de unidade, estabilidade e transparência.

Além disso, observa Orlandi (2013), a Análise de Discurso reintroduz a questão do sujeito na análise da linguagem, ao mesmo tempo em que considera o materialismo histórico, a partir do qual a relação do homem com a história não é tão óbvia como se imagina. Como diz a autora, a Análise de Discurso é a disciplina que vem ocupar o lugar de uma necessidade teórica, trabalhando a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique (*idem*, 2008).

O interesse pela linguagem numa perspectiva discursiva, conforme aponta Orlandi (1999), está na linguagem tomada como prática de mediação, trabalho simbólico, e não como um instrumento de comunicação. Esta perspectiva teórica é produtora em nossas análises por deslocar a interpretação da visão positivista que constitui, em nosso caso, a visão da inclusão de sujeitos com necessidades especiais, chamados nessa pesquisa de “sujeitos incluídos”, na escola, e também por considerar que os sentidos são significados em relação à exterioridade constitutiva.

Para um movimento que possibilite essa repercussão no nosso olhar de pesquisadora, encontramos na teoria Pêcheutiana um deslocamento das noções de linguagem e sujeito que se dá a partir de um trabalho com a ideologia. Nesse sentido, o sujeito é visto como lugar de

significação, historicamente constituído pela não-transparência da linguagem, sua opacidade e seu equívoco.

2.5 Discurso e Ideologia

O pressuposto teórico central está presente nas definições de discurso que delineiam um ponto de partida na constituição da possibilidade teórica e analítica nesse campo. O ponto forte, então, é o entendimento de discurso como “efeitos de sentidos” e não de transmissão de informações entre locutores. Essa noção está acompanhada da noção de discurso como processo social cuja especificidade reside no tipo de materialidade de base, a materialidade linguística. Nesse aspecto, Mariani (1998) acentua, quanto à discursividade, a presença do histórico, entendido não como cronologia ou evolução, mas como historicidade, ou seja,

Produção simbólica ininterrupta que na linguagem organiza sentidos para as relações de poder presentes em uma formação social, produção esta sempre afetada pela memória do dizer e sempre sujeita à possibilidade de rupturas no dizer como um dos elementos constitutivos dos processos sociais e, por conseguinte, constitutivo da materialidade linguística (MARIANI, 1998, p.24).

Nos estudos discursivos (cf. ORLANDI), o sentido é pensado dimensionado no tempo e no espaço das práticas do homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia da língua. Ainda, para entendermos como os objetos simbólicos produzem sentidos, é necessário analisar os próprios gestos de interpretação que na teoria discursiva a qual nos filiamos, como foi dito, se considera como atos no domínio simbólico, uma vez que eles intervêm no real do sentido. O que ocorre são gestos de interpretação que o analista, com o dispositivo que constrói segundo o movimento discursivo imposto pelo próprio objeto de análise, deve ser capaz de interpretar, compreendendo a discursividade que a partir do material se dá a ver.

Como afirma Orlandi (1999), compreender é saber como um objeto simbólico produz sentidos, como as interpretações funcionam, como ele está investido de significância para e por sujeitos. Em nosso caso, a compreensão das relações de sentido a partir dos discursos dos professores sobre e da inclusão escolar poderá contribuir para a compreensão do real funcionamento inclusivo/exclusivo da/na escola. O entendimento desse fenômeno via análise discursiva, confere ao pesquisador uma dimensão mais ampla dos processos pelos quais os professores se veem tomados, atravessados e se movimentam, atribuindo sentidos que irão intervir no modo como eles estabelecem atitudes em relação aos “alunos especiais” e, conforme

um dos movimentos do sentido analisado, em nome desses. Lembremos igualmente que os sentidos são efeitos ideológicos e as “ideologias não se compõem de ‘idéias’, mas de práticas” (PÊCHEUX, 1996, p.143).

Ao pensar a interpelação ideológica pela qual os indivíduos são assujeitados, devemos lembrar que os rituais pelos quais a ideologia se inscreve nos sujeitos são passíveis de “falhas, desmaios ou rachadura”, conforme menciona Pêcheux (1990, p.17). Esse é um ponto importante ao qual devemos estar atentos no processo de análise: as falhas, as rachaduras que se impõem como resistências na discursividade e que devem ser mobilizadas pela análise.

A ideologia não é dissimulação, mas interpretação do sentido em uma direção. Ela não se relaciona à falta, mas ao contrário, ao excesso: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito de evidência, porque se assenta sobre o mesmo, o “já-lá”. A ideologia, na perspectiva do discurso, produz uma injunção à interpretação, já que o homem, na sua relação com a realidade natural e social, não pode não-significar, segundo compreendemos com Orlandi (1998).

O sujeito é impelido a significar, e essa significação ou interpretação não é qualquer uma, pois é sempre regida por condições de produção de sentidos específicas e determinadas na história da sociedade. O processo ideológico, no discursivo, está justamente nessa injunção a uma interpelação que se apresenta sempre como a interpretação. Os professores estão assujeitados ideologicamente a uma formação social e a condições de produção historicamente constituídas, no entanto, cada sujeito é interpelado diferentemente na sua constituição e na sua forma de dizer. Cabe apontar aqui que, conforme Orlandi (1998), a história é o trabalho do equívoco, o político é o fato de que o sentido é sempre dividido, tendo uma direção que se especifica na história, pelo mecanismo ideológico de sua constituição.

2.6 Condições de Produção

O movimento de interpelação leva em conta as condições de produção do discurso, que são apresentadas por Pêcheux (1990) e se referem ao enlaçamento entre a situação e o processo de produção. Condições de produção envolvem os sujeitos e a situação discursiva, além da memória que está incluída na produção do discurso.

Pêcheux (1975), sobre as condições de produção, ele as designa não só como efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito no interior da fala, mas também como a

situação, isto é, o ambiente material e institucional mais ou menos conscientemente colocados em jogo, a situação contextual vivida pelo sujeito que fala. Ele ainda afirma que:

a um estado dado das condições de produção corresponde uma estrutura definida dos processos de produção do discurso a partir da língua, o que significa que, se o estado das condições é fixado, o conjunto dos discursos suscetíveis de serem engendrados nessas condições manifesta invariantes semântico-retóricas estáveis no conjunto considerado e que são características do processo de produção colocado em jogo (PÊCHEUX, 1975, apud GADET e HAK, 1997, p. 79).

As condições de produção, conforme Orlandi (2002, p.30) retomando e ampliando o conceito de Pêcheux, observa que compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso. A maneira como a memória “aciona”, faz valer, as condições de produção, produz sentidos. Em sentido estrito temos as circunstâncias da enunciação, entendem-se aquelas condições de produção mais restritas, que poderíamos chamar de técnicas ou visuais, pois são concretas, podem ser visualizadas e facilmente identificadas, já que se limitam às circunstâncias imediatas da enunciação: é o contexto imediato. No caso desta pesquisa, o contexto imediato é a sala de aula onde alunos e professores habitam com suas experiências.

E também temos as condições de produção em sentido amplo, que nesse caso incluem o contexto sócio-histórico-ideológico, são um conjunto de formulações já feitas e esquecidas, mas que atuam de modo a determinar o que dizemos, pois são indefinidamente repetíveis, e podem dar lugar a enunciações as mais diversas e dispersas. As condições de produção abarcam a história, a produção de acontecimentos que significa na maneira como o papel do professor e do aluno são significados, segundo um imaginário que afeta os sujeitos ideologicamente.

Analisando as condições de produção em um determinado discurso, é possível vislumbrar como esse discurso se constitui e, conseqüentemente, como se dá o seu processo de significação. Nessa instância há uma voz ressoante sem nome (COURTINE, 1984), que dele se apodera e intervém no repetível, entendida como interdiscurso. Quais são as circunstâncias sócio-históricas e ideológicas em que se produzem os discursos dos professores acerca da inclusão? Dedicamos ao tema das condições de produção, formulação e circulação do discurso da/na in/exclusão escolar no discurso dos professores no capítulo de Análises.

2.7 Sentido e silêncio

Pensando no processo de constituição de sentidos, a metáfora está na base da significação para Pêcheux (1990), pois o autor afirma que uma palavra, uma proposição não tem sentido que lhe é próprio, preso a sua literalidade e nem sentidos deriváveis a partir dessa literalidade. Conclui o autor afirmando que o lugar do sentido, lugar da metáfora, é função de interpretação, espaço da ideologia. E, ainda, que o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para os seus interlocutores – impõe a direção dos sentidos. Para o analista de discurso, o espaço de interpretação é o espaço do possível, da falha, do efeito metafórico, do equívoco: do trabalho da história e do significante, trabalho do sujeito.

Orlandi (1999) considera que o funcionamento da linguagem se apoia na tensão entre paráfrase e polissemia. A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer, está ao lado da estabilização, enquanto, na polissemia, o que observamos é o deslocamento, a ruptura de processos de significação, jogando com o equívoco. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual sujeito a falhas que o sujeito se significa no próprio processo de significação. Daí o entendimento que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos estão prontos e acabados. A autora acrescenta que:

A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam com uma dominante. As palavras recebem seus sentidos de formações discursivas em suas relações. Este é o efeito da determinação do interdiscurso (da memória) (idem, p. 46).

Ou ainda,

As palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa. E sua disposição em texto faz parte dessa sua realidade. É assim que na compreensão do que é texto podemos entender a relação com a exterioridade (o interdiscurso), a relação com os sentidos. O texto é um objeto linguístico-histórico (ORLANDI, 2001, p. 86).

Uma outra possibilidade de interpretação e compreensão dos processos de produção de sentidos numa discursividade dada é a noção desenvolvida por Orlandi (1995) sobre o silêncio como instância de significação. Essa noção tem relevância em nosso estudo pois o silêncio atravessa todo processo discursivo produzido pelos professores e produz sentidos.

Orlandi (1993) circunscreve descrições de silêncio. Refere-se ao “silêncio fundador” e a “política do silêncio”, o silenciamento que, por sua vez, se subdivide em silêncio constitutivo e local. Podemos dizer que a política do silêncio se define pela relação de que, quando dizemos

algo, apagamos outros sentidos possíveis, mas indesejáveis em determinada conversação. Essa forma de silenciamento pode ser identificada no discurso dos professores deste estudo

Podemos encontrar, ainda, o silêncio como censura de vozes sociais, no qual são proibidas certas designações ou certos dizeres para proibir certos sentidos. Neste estudo, como apontado nas análises, os professores evitam dizer “deficiente”, numa tentativa de apagar sentidos que circulam sobre deficiência na escola. Kessler (2008) afirma em seu estudo sobre a discursividade das mães de alunos surdos, que também os sujeitos surdos são censurados pela família no que se refere à língua de sinais, pela imposição da oralidade que, por sua vez, afeta sua relação de identidade. O fato de não falarem a língua de sinais não os torna mais ou menos surdos (ou ouvintes). São os sentidos circulando no discurso.

Para o contexto histórico-social que vivenciamos, um sujeito em silêncio é um sujeito sem sentido. Uma fuga a esta possibilidade (de estar sem sentido) é pelo sujeito preenchida pela fala. A fala invade o espaço do silêncio com sonoridade, na esteira do entendimento do silêncio como vazio, como falta. Orlandi (1995) chama a atenção para o fato de que, em nosso imaginário social, foi destinado um lugar subalterno ao silêncio que se apresenta pela ideologia da comunicação.

No discurso, o silêncio se mostra por fissuras, rupturas, falhas e pelo excesso de fala. Ele (o discurso) está inscrito em todas as direções. Ele está inscrito nos conceitos que movem a teoria pecheutiana, significando de modo contínuo. Para Orlandi (1995), o silêncio não se define só pela sonoridade na linguagem, mas pela relação significativa. Ele é a própria “condição de produção de sentido” (ORLANDI, 1995, p.70).

Cabe considerar, portanto, que a Análise de Discurso, à qual nos filiamos, conforme já mencionado, é a teoria discursiva que permite estabelecer nossa compreensão teórica em relação aos conceitos mobilizados ao longo da pesquisa e, mais especificamente, nas análises. A partir desse viés teórico entendemos a estreita ligação entre sujeito, língua e história. Esses são conceitos importantes no desenvolvimento deste trabalho e que, como veremos, nos possibilitou promover a investigação sobre como os processos de identificação dos sujeitos em situação de inclusão incidem em sua relação de inclusão/exclusão na escola.

3. A INCLUSÃO NUMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

Nesta sessão, retomamos estudos já desenvolvidos na análise do discurso sobre a (ex)/(in)clusão escolar, para melhor delimitarmos e discutirmos o tema em questão.

Cavallari (2014) analisa como o discurso da inclusão se materializa em práticas inclusivas, tidas como políticas e moralmente corretas, que produzem efeitos de sentido e de verdade em nosso meio sócio-histórico. A autora sugere [que], ao contrário disso, essas práticas devem promover

o acolhimento das diferenças e da ingovernabilidade que, vez por outra, irrompem no contexto escolar, de modo que possamos atuar como agentes educacionais, no sentido de não temermos ou ficarmos passivos diante do inesperado, mas de concebermos a diferença e o diferente como fatores produtivos que provocam transformações em todos os participantes do contexto escolar, independentemente da função exercida, deslocando saberes pré-construídos ou já normalizados sócio-historicamente (CAVALARI, 2014, p.40).

A Educação Inclusiva (EI) silencia a(s) diferença(s) e o diferente, já que “incluir” produz o efeito de sentido de “normalizar” ou de “tornar o outro meu semelhante”. Cavallari (2014), afirma que o modo como a diversidade é significada no discurso político-educacional da inclusão acaba por promover a diluição, apagamento e até mesmo o silenciamento da diferença e daquilo que o sujeito dito excluído apresenta de mais singular e distintivo. Nas formulações analisadas, o enfoque está na inclusão enquanto proposta e não no sujeito a ser incluído ou nas especificidades de sua(s) diferença(s). O sujeito dito especial parece ficar fora ou excluído da discussão sobre como incluí-lo e, portanto, se objetifica ao ocupar, ainda que à revelia, a posição de objeto do olhar, das ações, do fazer e do suposto poder-saber do outro.

Desse modo, Cavallari (2014) [nos] afirma que o sujeito da educação inclusiva aparece como assujeitado ou como efeito do assujeitamento ao discurso político-educacional da inclusão e às verdades que esse discurso parece evocar e disseminar. As práticas discursivo pedagógicas, desencadeadas pelo discurso político educacional da inclusão e também concebidas de forma unívoca, se pautam na busca de igualdade e tendem a criar identidades “narcísicas”, isto é, idênticas às daqueles que são tidos como normais e que tem o poder de construir um saber sobre o outro dito excluído ou especial.

A materialidade posta nos recortes analisados no trabalho de Cavallari (2014) também possibilitou a problematização do modo como o discurso político-educacional da inclusão e as práticas “didas” inclusivas concebem a diferença e a singularidade que são constitutivas da

identidade de todo e qualquer sujeito de linguagem e não apenas daqueles que têm a diferença marcada no corpo. Em estudo anterior, Cavallari (2008) também cita que a resistência em acolher as diferenças se atrela ao fato de que tudo o que nos parece estranho ou não familiar expõe o não saber ou o não controle, desestabilizando o lugar de suposto saber que é constitutivo da identidade de agentes educacionais, sobretudo de professores. Essa redução do estranho em familiar, do diferente em normal, entretanto, inviabiliza uma prática inclusiva que, de fato, contemple a singularidade do sujeito-aluno e a diversidade inevitavelmente presente em todo e qualquer contexto escolar.

Ainda tomando por base o trabalho de Cavallari (2014, p.42), a análise dos depoimentos nos sugere que educação e inclusão só se implicam mutuamente no discurso político-educacional da inclusão, mas não nas práticas discursivo-pedagógicas em que parece haver uma “hiância” ou uma lacuna imaginariamente intransponível entre a educação tradicionalmente concebida e ainda praticada e as premissas da EI. A autora (*op. cit.*) analisa que um primeiro passo para tocar ou afetar esse sujeito que ocupa a posição de agente educacional, para além do politicamente correto acerca da inclusão, seria promover uma reflexão sobre como as políticas públicas de inclusão são constituídas e significadas.

Concluindo, Cavallari (2014, p.44) sugere que

as noções de inclusão e diferença, já sedimentadas no macrodiscurso político-educacional da inclusão, sejam (re)pensadas e (re)significadas no interior de nossas experiências educacionais, para que provoquem transformações e desloquem o saber institucionalizado e historicamente determinado sobre o outro dito e marcado como “especial”. Vale destacar que se há algo de “natural” na inclusão é sua desarmonia.

Na mesma direção, Costa (2014) buscou compreender e explicitar os discursos que se apresentam como sendo discursos de inclusão, mas que funcionam para ratificar a exclusão e, ainda, buscou compreender como esses discursos atuam no processo de individuação dos sujeitos.

A autora (*ibid.*) afirma que não há espaço para as diferenças, para o sujeito dito diferente em uma “sociedade da segregação”. As diferenças e os sujeitos ficam fora, mas o discurso da inclusão produz como efeito a ilusão de incluí-los. Essas diferenças e esses sujeitos são então controlados, administrados e emergem na sociedade através do discurso da igualdade, do processo de individuação do Estado e suas instituições que, ao individuar o sujeito, fazem com que ele ocupe uma posição-sujeito na “sociedade para todos”, faz com que ele se projete dentro,

como parte dessa sociedade ou ainda, como fora, mas que pode vir a ser incluído nas relações sociais.

Gostaríamos de trazer alguns pontos da discussão que Costa (2012) faz na análise do recorte “Iguais na Diferença” que trata de uma campanha da Secretaria Especial dos Direitos Humanos pela inclusão de pessoas com deficiência. A autora aponta para a existência de um “Todos” indeterminado, para a negação de que “ninguém é igual na diferença”. Explicita que ao se significar a diferença enquanto deficiência, a relação de sinonímia falha, pois a palavra “diferença” funciona, no enunciado, como uma espécie de sutura que possibilita ao estado a administração, o controle e o enquadramento de pessoas com ou sem deficiência no “TODO” indeterminado.

A autora (op. cit.) continua afirmando que as discursividades analisadas se apresentam como sendo de inclusão. Todavia foi possível explicitar como, em funcionamento, o discurso da inclusão ratifica a exclusão. Esse funcionamento se inscreve em uma sociedade de segregação, e o discurso da inclusão explicita de que maneira a contradição afeta os sujeitos na sociedade, à medida que produz enquanto efeito a ideia de que “todos têm lugar”. A contradição é a de que se todos tem lugar, porque alguns precisam ser incluídos?

Costa (2014) afirma que a cidadania se coloca “como um objeto, um fim desejado, ainda sempre não alcançado” (*apud* Orlandi, 2001, p.159), enquanto a inclusão se estabelece por uma relação condicional que faz com que o sujeito, afetado pela ilusão da inclusão, no processo de individuação, se identifique como excluído e que busque, almeje, se responsabilize pela sua própria inclusão. Dessa maneira, a autora discute que a inclusão não é responsabilidade de todos, mas do próprio sujeito “incluído”, aliviando as tensões e a sensação de incapacidade daqueles que lidam com eles diariamente, na escola por exemplo.

Medeiros (2014) observa as condições de produção nas quais habitam os sentidos em torno do conceito de inclusão que são (re)produzidos na mídia para problematizar a ancoragem ideológica que marca esse discurso em nossa sociedade e que está edificado em um modo de estruturar o social sustentado em uma formação ideológica neoliberal de ver, de fazer, de significar o mundo. A autora traça um caminho de leitura discursiva que propõe uma retomada do conceito de inclusão e suas formas de significação na sociedade. A autora (op.cit.) passa a afirmar que:

... os sujeitos marcados pela diferença passam a figurar em posição “destacada” no projeto social que apregoa uma inclusão de superfície discursiva horizontalizada, sem deslizos, sem conflitos e arranjada em um imaginário de “boa vontade” coletiva que ressoa um modo de **discursivizar a inclusão de sujeitos identificados pela diferença**

determinado por uma formação ideológica neoliberal que retoma sentidos individualizantes que já estão naturalizados (MEDEIROS, 2012, p. 55, grifo do autor).

Para Medeiros (2014), a criação de modelos de engajamento a partir do enunciado “Ser diferente é normal” é significada no projeto da militância imperativa da promoção da inclusão. A propaganda materializada nos recortes da campanha “ser diferente é normal” busca, na análise da autora (*op. cit.*), convencer a todos a realizar um retorno a um estado natural inclusivo que não se identifica com a história social, um retorno a um suposto verdadeiro “eu”, em que cada sujeito constitui-se na relação consigo mesmo, na busca pelo aperfeiçoamento pessoal e social de cunho fraterno engajado.

Dessa forma, parece fazer mais sentido deixar a diferença viver, mais que isso, (com)viver. Aproximar a diferença, torná-la produtiva para o bem de todos e de cada um, dos “com” e dos “sem” deficiência, no afã de promover uma conduta de simpatia explícita a toda a diversidade e abrandar o mote de segregação que acumulamos em nossa existência social. Para isso, para que todos convivam harmonicamente em todos os espaços, e na diferença que os constitui, é preciso o consentimento, a aceitação, o respeito, a tolerância.

A autora (*op. cit.*) ainda afirma que em meio a esse processo de trabalho discursivo, instaura-se um exaustivo incentivo ao aperfeiçoamento constante: tornar-se um agente atuante da inclusão como uma forma de melhorar o mundo e, principalmente, a si mesmo. Como se a exclusão não fosse marca constitutiva da historicidade no espaço social e seus modos de convivência, ordenação, institucionalização de sentidos e práticas.

Medeiros (2014) aponta que os sentidos que chamam à inclusão como forma de engajamento social, produzem efeitos que não podemos medir, mas que ressoam um modo de significar a inclusão; processo de (re)afirmação ou refutação de práticas ditas inclusivas ainda em processo, em compasso de debate e em inevitável movimento de sentidos.

Dentro dessa mesma perspectiva teórica, e em outra configuração de objeto de investigação, Martins e Silva (2006), em sua tese de doutorado, apresenta uma pesquisa sobre o corpo e sua gestualidade, enquanto materialidade dos sentidos produzidos pelo deficiente mental. A autora (*op. cit.*, p.6) quer compreender o corpo do deficiente enquanto materialidade, enquanto espaço de produção de sentidos, a partir das rupturas, dos furos, dos “entreveiros” que esse sujeito promove na organização do tecido social.

A autora (*op. cit.*) afirma que o corpo é impregnado de sentidos, é morada de discursividades. Os modos de formulação dos sentidos, seja através da palavra, seja através do

gesto, do movimento, ou melhor, da expressão corporal, são determinantes como fator de inclusão ou exclusão do sujeito numa sociedade capitalista como a nossa. Tendo como ponto de partida a questão – “como deve ser para o sujeito deficiente mental se significar em outra materialidade simbólica que não a verbal?...” – Martins e Silva (2006) procurou encontrar indicativos que demonstrassem de que forma essa significação poderia, pelo outro, ser escutada, interpretada positivamente, ou seja, deslocada do estatuto de sem sentido para algum sentido outro, diferente.

Ainda, a autora (2006) percebe o quanto esse sujeito, por não “ligar” para os limites que a sociedade impõe, vivencia, experimenta práticas de liberdade que lhe permitem subjetivar-se de forma incomum. Sua presença corporal, que pode se modificar a qualquer momento, tomando lugar em espaços que “não lhe pertencem”, produz uma perturbação no outro, que sente seu espaço físico invadido.

Para a autora (*op. cit.*), o significar-se do sujeito deficiente mental através da materialidade corpórea constitui uma transgressão de fronteira dos sentidos estabilizados. Esse corpo atravessado de discursividades que “o dizem”, irrompe no/com o espaço produzindo sujeito e sentido na sua ordem singular. O deficiente mental se subjetiva produzindo resistência. Discursivamente falando, ele vai se subjetivar nos lugares não previstos, nos entremeios das formações discursivas, nos desvãos.

Os discursos sobre o deficiente mental, sua linguagem considerada sem sentido são uma forma da sociedade justificar a falta que o constitui e produz o seu não reconhecimento enquanto sujeito das práticas sociais vigentes. Concluindo, a autora (*op. cit.*) finaliza afirmando que os gestos e os movimentos do corpo ainda são interpretados como desastrosos, desajeitados e não como constitutivos de um modo de fazer sentido.

Neste capítulo trouxemos a matriz teórica na qual se baseia esta pesquisa e pesquisas importantes para o desenvolvimento dos estudos discursivos em Inclusão Escolar. Para completarmos a possibilidade de análise das questões da Inclusão escolar, no próximo capítulo faremos uma revisão analítica da História da Educação Inclusiva no Brasil.

4 MOVIMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo, faremos um movimento de estudo e considerações históricas sobre a Educação no Brasil e os caminhos que nos trouxeram à Educação Inclusiva. A educação, ao longo da história da humanidade, constitui-se uma das bases fundamentais do processo de civilização e emancipação do ser humano, promovendo o conhecimento, a transmissão de experiências e valores, transformando comportamentos, produzindo e ressignificando saberes, desconstruindo paradigmas, lapidando preconceitos e trabalhando na reinvenção crítica de um mundo melhor para se viver, ou seja, é decisiva no processo de “humanização do homem” (PÉREZ GÓMEZ, 1998).

Entendemos, com base em Pelegrini (2014), que a educação contemporânea, em uma sociedade em contínuas mudanças, exige de todos os atores envolvidos, disposição para as rupturas necessárias e abertura para acolher o novo que se apresenta no contexto social com as diferenças e possibilidades diversas que exigem despojamento e abertura à ressignificação e novos saberes. Historicamente, as diferenças sempre existiram na sociedade e em diferentes dimensões, provocando uma diversidade de reações nas pessoas da família e em outras relações sociais. Reações fundamentadas sobre o que se considera “anormalidade”, por ser este um conceito amplo que está vinculado à concepção de sujeito e de sociedade.

Conforme Ribeiro (2006), a escolarização até o século XVIII, estava orientada para a homogeneização, quando os estudantes eram submetidos a uma ordem disciplinadora mais próxima de uma cultura clássica em um sistema escolar próprio de uma sociedade aristocrática. Até o século XIX a universalização da escola não foi possível porque, além do viés conservador, representava também uma grande transformação social, pois o conhecimento possibilita ao ser humano um potencial adormecido que o impulsiona à busca de mudança por meio de perguntas e respostas que dão sentido à sua existência e seus anseios.

Conforme o autor, a partir do século XX, muitos movimentos colocaram em efervescência as classes sociais que reivindicavam seus direitos, provocando mudanças na sociedade em pleno desenvolvimento, movimentação no âmbito da produção, a relevância do poder do conhecimento e da tecnologia, a mobilização dos trabalhadores, a busca de emancipação das mulheres, entre outros, os quais favoreceram a promoção da política da escolarização, mesmo com a possibilidade de crises e ações nem sempre exitosas na busca dessas conquistas e direitos.

No Brasil, o atendimento às pessoas com deficiência teve início na época do Império com a criação de duas instituições: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos – INES, ambos no Rio de Janeiro. No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi - 1926, instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1954 foi fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e em 1945, foi criado o primeiro atendimento educacional especializado às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff.

Após 100 anos dessa primeira iniciativa de cuidar de “portadores de necessidades especiais”, em 1948, foi assinada A Declaração Universal dos Direitos Humanos, pela Assembleia Geral das Nações Unidas (UNESCO, 1990). Este documento impulsionou a luta pela internacionalização dos direitos humanos em busca de condições dignas de vida para todos os seres humanos, com a primazia de que “todos sejam livres e iguais” como é proclamado no art. 1º da Declaração Universal, “com possibilidade de desenvolvimento pleno independente de quaisquer condições que apresenta”. A partir desta data, crianças “portadoras de necessidades especiais” tinham, também, assim como as crianças “ditas” normais, o direito à educação escolar.

No Rio de Janeiro, surgiu o ensino especial como opção à escola regular com a primeira associação de pais e amigos dos excepcionais (APAE), em 1954. Após 7 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1961, garantiu o direito da criança com deficiência à educação, de preferência na escola regular. Observamos o movimento de termos como “especial” e “regular” para se referir ao ensino e, diante disso, sentimos a necessidade de conceituar tais diferenças nomeativas. Nesta pesquisa entendemos que escola regular é aquela que segue a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas, já a educação especial é voltada ao ensino e aprendizagem de alunos com deficiências e transtornos do desenvolvimento e aprendizado.

Na década de 70, a busca pelos direitos se mantém, quando a exclusão marcava presença no contexto social e escolar. A Assembleia Geral das Nações Unidas, em 09 de dezembro de 1975 (ONU, 1975), aprovou o Direito das Pessoas Deficientes, reconhecendo que as pessoas com deficiência têm o direito à dignidade humana como os demais cidadãos dentro do padrão de convivência e interação possível. A lei nº 5.692, de 1971, 10 anos após a lei anterior, determinou tratamento especial para crianças com deficiência, reforçando assim o papel das escolas especiais.

Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp) e a perspectiva, naquele momento, era integrar os sujeitos que acompanhavam o ritmo de ensino regular, sendo que os demais iam para a educação especial. Dessa maneira entendia-se que o aluno que acompanhava o aprendizado escolar (o sujeito especial que se torna um aluno “normal”) ficava na escola regular e aquele que não acompanhava (o sujeito que permanecia na condição de aluno portador de necessidades especiais), ia para a escola especial.

Nota-se um movimento de vai-e-vem entre escola regular e escola especial como lugares e modos institucionais distintos para o sujeito com necessidades especiais. Ao longo do tempo, há uma alternância da legislação que os aloca ora na escola regular, ora na escola especial. Lembremos que nesse período, as pessoas que apresentavam alguma deficiência eram conhecidas e entendidas como “excepcionais”, portanto, alguém limitado por sua deficiência, alguém que é “exceção” e, conforme Glat e Fernandes (2005), segregado por não se enquadrar no sistema regular, permanecendo em escolas especiais, e que utilizavam metodologias de ensino com forte ênfase clínica e currículos próprios. É importante destacar que a Educação Especial se configurou como um sistema paralelo ao ensino regular na medida mesmo em que atuava a partir de um modelo médico ou clínico.

Silva (2014) afirma que o movimento de inclusão surge, mais fortemente, nos anos 90, objetivando problematizar ideias e práticas de um movimento de integração, com a proposição de reestruturação dos sistemas de ensino tendo como foco, de modo mais amplo, a diversidade. O processo educacional então em construção, na perspectiva inclusiva, segundo Sasaki (2005, p.20):

difere substancialmente das formas antigas de inserção escolar de pessoas com deficiência e/ou com outros tipos de condições atípicas, no sentido de que a inclusão requer mudanças na perspectiva pela qual a educação deve ser entendida.

A educação a partir de então chamada de inclusiva tem como princípio a defesa da heterogeneidade, e não mais a homogeneidade, na escola regular, com uma pedagogia que contemple as necessidades individuais e promova a interação e aprendizagem de todos os alunos. Para tanto, é preciso romper com o paradigma de um currículo inflexível estruturado, pois segundo Carvalho (2005, p.68):

...no modelo organizacional que se constitui sob a influência do princípio da integração, os alunos deveriam adaptar-se às exigências da escola e, no da inclusão, a escola é que deve se adaptar às necessidades dos alunos.

Nesse processo de superação para construção de processos inclusivos na educação, essa mesma autora afirma: “a palavra de ordem é equidade, o que significa educar de acordo com as diferenças individuais, sem que qualquer manifestação de dificuldades se traduza em impedimentos à aprendizagem” (p.35).

Nesta perspectiva inclusiva, a educação especial assume de forma colaborativa a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais buscando assegurar aos alunos reconhecidamente “diferentes” o acesso à escola comum, a permanência e o prosseguimento dos estudos.

Aqui apontamos para deslizamentos de sentidos que envolvem:

- aluno normal/diferente;
- escola regular/especial;
- metodologia normal/clínica

De acordo com Pelegrini (2014), o princípio que norteia a discussão e a ampliação de um ensino de qualidade para todos na escola regular passa pela transformação dessa escola que tem um público diverso, adequando-se para responder positivamente às novas necessidades com propostas educacionais também diversificadas, por meio de uma prática pedagógica que contemple as diferenças e os deslizamentos apontados acima.

Importante afirmar que não podemos esquecer que as diferenças nos constituem como humanos que somos, que cada indivíduo possui características comuns e características singulares, sejam elas físicas, cognitivas, étnicas, culturais, econômicas, sociais ou emocionais que precisam ser consideradas. Nesse sentido, Pellegrini (2014) afirma que os saberes docentes necessitam ressignificação e contínua reflexão, a partir de contingências específicas, que exigem criatividade no processo de ensino e aprendizagem.

É preciso quebrar paradigmas, se quisermos construir escolas verdadeiramente inclusivas, intervindo nas ações cotidianas da escola, nas práticas pedagógicas e nas relações que se constituem no ambiente escolar, com a família e a comunidade. (PELEGRINI, 2014, p.40)

A prática pedagógica traz consigo questões que colocam o docente frente a contingências da sala de aula que são inerentes ao processo ensino-aprendizagem, evocando a

reflexão sobre as mudanças necessárias quanto às tomadas de decisões e ações pontuais. Atualmente ser indiferente à diversidade é divergir da necessidade dos novos tempos e da realidade escolar como afirma Mantoan (2006, p.22):

A indiferença às diferenças está acabando, passando da moda. Nada mais desfocado da realidade atual do que ignorá-las. Nada mais regressivo do que discriminá-las e isolá-las em categorias genéricas, típicas da necessidade moderna de agrupar os iguais, de organizar pela abstração de uma característica qualquer, inventada, e atribuída de fora.

Para a construção da escola inclusiva, é preciso abrir caminhos e retirar as barreiras presentes no seu espaço, como orienta Carvalho (2005, p.129), pois “independente do lócus das barreiras, elas devem ser identificadas para serem enfrentadas” a fim de garantir a escolarização dos alunos com necessidades especiais ao acesso, à permanência e ao desenvolvimento.

Com essa contextualização, Carvalho (2005, p.81) nos chama atenção sobre o direito do aluno à educação e à oportunidade como seus pares que não possuem deficiência,

...o que não significa um “modo igual” de educar a todos e sim dar a cada aluno o que necessita, em função de suas características e necessidades individuais; escolas responsivas e de boa qualidade; o direito de aprendizagem e o direito à participação.

A Constituição do Brasil, no ano de 1988, estabeleceu a igualdade no acesso à escola, no sentido de que ela [escola] é direito de todos. De acordo com a lei, o Estado deve dar atendimento especializado de preferência na escola regular. Já o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), em 1990, atribuiu aos pais ou responsáveis a obrigação de matricular os filhos na rede regular. Observamos, num primeiro momento, a “preferência” de que o portador de necessidades especiais seja matriculado na escola regular, mas, dois anos mais tarde vemos uma formulação que “obriga” os pais a terem seus filhos matriculados na escola regular.

Essa mudança de “preferencial” para “obrigatório” da matrícula, na escola regular, para o aluno de inclusão, assim como a criminalização da recusa da matrícula, mencionada acima, mostram como ideologicamente existe uma rejeição à inclusão dos deficientes na escola regular. Assim, ao lado da alternância entre escola regular e escola especial, outro ponto que se marca nessa discursividade é a relação entre a preferência e a obrigação. Ou seja, noutros termos, entre ter o direito e ter o dever da educação especial, para garantir o direito da criança deficiente na escola regular, o Estado obriga a matrícula e nesse sentido, perdem os pais o direito de escolher o caminho de desenvolvimento mais adequado ao seu filho, sendo obrigados

a matriculá-los na escola regular. Perde também a escola a chance de encaminhamento adequado ao aluno que ali se encontra. Neste caso cria a obrigatoriedade de todos lidarem com o deficiente dentro da escola regular independente de ser a melhor escolha ou de estarem preparados para essa atividade.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – lei n.8.0169, de 1990 (BRASIL, 1990) garantiu o direito à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, o respeito dos educadores e o atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular, para crianças e jovens com “necessidades educacionais especiais”.

Quatro anos depois do estabelecimento do ECA no Brasil, em 1994, a Declaração de Salamanca¹ definiu políticas, princípios e práticas da Educação Especial e influenciou nas políticas públicas da Educação.

A Política Nacional de Educação Especial (1994) então orientou o processo de ‘integração instrucional’ que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “(...) possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (p.19). Ao reafirmar os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a Política não provocou uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mantendo a responsabilidade da educação desses alunos exclusivamente no âmbito da educação especial.

Aqui se retorna ao mesmo ponto proposto no ano de 1973 quando a legislação previu que os alunos que não possuíssem acompanhamento escolar satisfatório deveriam seguir para escolas especiais. Nota-se, a partir de então, uma especificação desse sujeito, que diz respeito a sua característica como aluno, ao seu desempenho escolar.

Contudo, dois anos após apenas (1996), A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconizou que os sistemas de ensino deveriam assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegurou a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido

¹ A **Declaração de Salamanca** ([Salamanca - 1994](#)) é uma resolução das [Nações Unidas](#) que trata dos princípios, política e prática em [educação especial](#). Adotada em Assembleia Geral, apresenta os *Procedimentos-Padrões das Nações Unidas para a Igualização de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. É considerada mundialmente um dos mais importantes documentos que visam a inclusão social, juntamente com a [Convenção sobre os Direitos da Criança](#) (1988) e da [Declaração Mundial sobre Educação para Todos](#) (1990). Faz parte da pendência mundial que vem consolidando a [educação inclusiva](#).

para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências e; a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. Também definiu, dentre as normas para a organização da educação básica, a “possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado” (art. 24, inciso V) e “[...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames” (art. 37).

Podemos notar que a legislação prevê que a escola deve estar preparada com currículo, métodos, recursos e organização para todos os alunos, os ditos “normais” e também para aqueles com necessidades especiais. Ou seja, anula-se a especificidade que acabara de ser definida, e a ideia de totalidade/completude é retomada.

Queremos destacar essas constantes alterações, e marcar que esta oscilação² convoca alguma interpretação, e nos parece vinculada à instabilidade dos posicionamentos e políticas em relação à questão, o que reforça a observação feita acima sobre sua complexidade. Essa instabilidade certamente contribui para que não se forme uma experiência prática no campo escolar, tampouco elaborações de experiências.

Especificamente sobre a Educação, essa Política nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999) determina:

- I – a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem na rede regular de ensino;
- II – a inclusão, no sistema educacional, de educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;
- III – a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;
- IV – a oferta, obrigatória e gratuita, de educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;
- V – o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano;
- VI – o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo. (BRASIL, 1999 Art. 24).

² Aqui a oscilação, como marca enunciativo-discursiva, remete, segundo análises de Payer (1995) à indefinição e instabilidade referencial.

Observa-se que apesar de a Política indicar avanços em muitos aspectos permanece uma educação segregadora, como acima nos apresenta, no inciso I, no trecho “pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem na rede regular de ensino”. Nesse sentido, em relação aos alunos que deveriam (ou poderiam) ser matriculados nos cursos regulares, a expressão sugere que muitos alunos permanecem excluídos. Outro aspecto refere-se a perceber que nessa época permanecia a concepção de integração e não de inclusão; na integração, os alunos com necessidades educacionais especiais é que deveriam adequar-se às escolas e os mesmos eram matriculados em grupos especiais no interior das instituições de ensino. Já na escola inclusiva a escola deve se adaptar as necessidades do aluno com necessidades educacionais especiais.

Com a criação da Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto 3.298, de 1999, a Educação Especial foi definida como ensino complementar. Então, a partir desse momento, a Educação especial passou a funcionar desse modo, como ensino complementar, ou seja, no contraturno da escola regular, como uma forma de “apoio” ao aluno portador de necessidades especiais. Note-se que se trata de outra modalidade, “complementar” que se insere na série “regular” e “especial”, e guarda uma relação com a noção de completude.

A resolução CNE/CEB 2, no ano de 2001, estabeleceu e divulgou a criminalização da recusa em matricular crianças com deficiência, aumentando, assim, o número delas no ensino regular. Observe-se que “criminalização”, termo novo acrescentado, num dado contexto social, faz série com “direitos”, “deveres”, “obrigatoriedade”.

Nesse mesmo ano, o Brasil promulgou a Convenção da Guatemala³, que definiu como discriminação, com base na deficiência, o que impede o exercício dos direitos humanos. Trata-se de um importante compromisso do Panamá com as pessoas portadoras de deficiência no Continente Americano, projeto de convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação por razões de deficiência.

Analisando todas estas oscilações, temos que três anos após a promulgação da lei que legitimou “todos na escola regular”, fez-se uma resolução sobre criminalização também da recusa da matrícula de crianças com deficiência. Entendeu-se que apenas a implantação formal

³ Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Aprovada em 8 de outubro de 2001.
<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>

da Lei não foi suficiente para assegurar que “todas” as crianças estivessem na escola, então o estado entrou com a “força da lei”, com o “poder” punitivo para obrigar as escolas a aceitarem os deficientes com risco de serem acusadas de discriminação e criminalizadas.

É interessante também observar, com relação à especialidade dos profissionais que na escola trabalhariam com esses alunos, que em 2002, a resolução CNE/CP1 definiu que a universidade deveria formar professores para atender alunos com necessidades especiais. E é também em 2002 que a Lei nº 10.436/02 reconheceu a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão, e que a Portaria 2.678 aprovou normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do alfabeto braile em todas as modalidades de Educação.

A ideia de Inclusão começou a ser difundida quando, em 2003, o MEC criou o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que visava formar professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva. Em 2004, o Ministério Público Federal reafirmou o direito à escolarização de alunos com ou sem deficiência no ensino regular. A Convenção aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu, em 2006, que as pessoas com deficiência deveriam ter acesso ao “ensino inclusivo”.

A legislação escolar vigente se apresentou, tal como entendo, no sentido de que todos os portadores de necessidades especiais pudessem conviver em harmonia dentro da sala de aula regular, por meio da escola inclusiva.

A partir de 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva definiu que todos deveriam estudar na “escola comum”⁴. Nesse mesmo ano, o Brasil também ratificou a Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência, da ONU, fazendo da sua norma parte da legislação nacional. O documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p.9) faz o indicativo que:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

⁴ Termo usado como sinônimo de escola regular.

O documento indicou que uma escola inclusiva, na sua proposta, deveria valorizar a diversidade educacional em articulação entre os professores regentes da classe comum com os profissionais especializados, quando necessário, realizando as adequações necessárias para melhor atender aos alunos com necessidades educacionais especiais, proporcionando a equidade de oportunidades.

Esse documento, ainda, estabeleceu que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis (da Educação Básica ao Ensino Superior) e realiza o Atendimento Educacional Especializado (AEE), sendo esse complementar e/ou suplementar no ensino regular, devendo o aluno receber atendimento de acordo com suas necessidades educacionais específicas. A previsão é que a educação especial, nesse sentido, deveria ser organizada e desenvolvida nas escolas de ensino regular. A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) define, atualmente, quem são os alunos atendidos pela Educação Especial: alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Essa política tem por objetivo:

(...) o acesso, a participação e a aprendizagem de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; - atendimento educacional especializado;

- continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; - formação dos professores para o Atendimento Educacional Especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; (BRASIL, 2008, p.14).

Neste contexto, é preciso considerar a afirmação de Glat e Blanco (2007, p.17), para quem “a educação inclusiva não se resume à matrícula do aluno com deficiência na turma comum ou a sua presença na sala de aula”. É necessário investir em uma prática pedagógica que contemple todos e que juntos possam aprender os conteúdos socialmente valorizados, contribuindo para a construção de novos saberes e valores.

Já a resolução n. 04, de 02 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação, instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009), entendendo esse atendimento, o chamado AEE, como “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que

eliminam as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem”. Especificamente quanto à formação e atribuições do professor de Educação Especial, o seu Artigo 13º as estabelece [as atribuições desse professor] observando-se a indicação de ações de avaliação, planejamento, execução de programas institucionais, orientação às famílias e demais professores e atendimento especializado aos alunos.

Em 2011, a Presidência da República assinou o Decreto n. 7.611, em 17 de novembro daquele ano, que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011). O Artigo 2º desse Decreto afirma que a educação deve garantir serviços de apoio especializado, denominados atendimento educacional especializado, complementares à formação dos estudantes com deficiência e transtorno global do desenvolvimento, e suplementares à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. O Artigo 3º desse mesmo Decreto apresenta os objetivos do atendimento educacional especializado afirmando a transversalidade do AEE no currículo escolar e com as outras formas e situações de ensino e aprendizagem e, nesse sentido, reafirma a necessidade de sua articulação com múltiplos e diversos espaços-tempos da escola.

- I. prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
- II. garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III. fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV. assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011. Art. 3).

Analisando o trecho exposto acima, existe uma regularidade na regência verbal no infinitivo. O Estado deve “prover”, “garantir”, “fomentar” e “assegurar” as questões relacionadas as necessidades da inclusão, prescreve o que precisa existir na escola inclusiva, mas não diz como fazer. Exemplificando, em I temos determinado que o Estado deve “prover” condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e “garantir” serviços de apoio especializado de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; mas é apenas uma prescrição e fica a cargo das escolas dar conta de todas essas prescrições sem no entanto declarar como na prática isso será possível. O que é esse apoio especializado? Qual a formação necessária para que o professor da escola regular dê conta dessas prescrições? Podemos observar que é sempre uma prescrição, mas em nenhum momento observamos no corpo da Lei

o como fazer. O discurso aparece sempre com o Tom: “Faça-se cumprir a lei”, mas não vemos em nenhum documento oficial uma ideia de como vai prover, garantir, assegurar.

Com essa visão e proposta é dado um novo enfoque à escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, lançando à escola o desafio de ampliar e refletir sobre os processos de ensino e de aprendizagem tendo como meta o desenvolvimento escolar desse aluno, dando-se foco, não somente no ensino regular, mas, principalmente, na implantação do AEE – atendimento educacional especializado. Volta ao discurso a noção de completude: a escola regular tem que dar conta do aluno “normal” e do “diferente”, deve ser escola “regular” e funcionar também como escola “especial”.

Abaixo apresento uma tabela, de autoria própria, com os anos, a lei e a denominação/forma indicada de escola com o propósito de dar destaque ainda maior a essa oscilação escola regular/escola especial que fomos desenhando no decorrer do texto.

Ano	Lei	Modelo Regular/Especial
1948	Declaração universal dos Direitos Humanos: “crianças com necessidades especiais tinham direito à educação escolar”	Direito à Educação
1954	APAE – Rio de Janeiro	Ensino especial
1961	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Preferência na escola regular
1971	lei nº 5.692 - Reforça o papel das escolas especiais.	Escolas Especiais
1973	Centro Nacional de Educação Especial (Cenesp): alunos que acompanham escola regular – alunos que não acompanham escola especial	Escola Regular/Escola Especial
1988	A Constituição do Brasil: o Estado deve dar atendimento especializado de preferência na escola regular	Escola Regular/ Escola Especial
1990	ECA - Estatuto da criança e do adolescente: a obrigação de matricular os filhos na escola regular.	Ensino regular
1994	Declaração de Salamanca: Ensino regular (aos alunos que acompanham)	Ensino regular/Ensino Especial
1996	A nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases) atribui às redes regulares de ensino o dever de assegurar currículo, métodos, recursos e organização para atender às necessidades dos alunos	Ensino Regular
1999	Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, pelo Decreto nº 3.298	A Educação Especial é definida como ensino complementar .
2001	A resolução CNE/CEB 2 estabelece e divulga a criminalização da recusa em matricular crianças com deficiência	Ensino Regular
2003	MEC cria o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, que forma professores para atuar na disseminação da Educação Inclusiva.	Ensino Regular
2004	Ministério Público Federal reafirma o direito à escolarização de alunos com ou sem deficiência no ensino regular	Ensino Regular
2006	A Convenção aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) estabelece que pessoas com deficiência tenham acesso ao “ensino inclusivo”.	Ensino regular
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva define que todos devem estudar na “escola comum”.	Ensino Regular (AEE)
2009	Resolução n. 04 Conselho Nacional de Educação, instituiu as “Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica – Modalidade Educação Especial” (BRASIL, 2009) entendendo este atendimento, o chamado AEE como “serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para a plena participação na sociedade e desenvolvimento da aprendizagem”.	Ensino Regular (AEE)
2011	Presidência da República assina o Decreto n. 7.611 que “dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências” (BRASIL, 2011).	Ensino regular (AEE)
2015	É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.	Ensino Regular (AEE)

Fonte: Autoria Própria

Acredito que ainda estamos em processo de realizar uma educação inclusiva satisfatória, ao corroborar a fala de Fernandes (2017, p.29) quando afirma:

que a inclusão se faz na convergência de políticas educacionais gerais e para a área e entre apelos econômicos do mercado e um projeto de democratização da educação em que os princípios eram/são a garantia do direito ao acesso, permanência e aprendizado na escola de educação Básica de todos os alunos brasileiros. Essa construção – uma trama do tecido político e pedagógico – não se fez, e não se faz, sem contradições e disputas que, em essência, se apresentam no cotidiano da escola.

O que vimos funcionando na educação e que vem constituindo as práticas educacionais do que chamamos, por convenção, de educação inclusiva são políticas públicas que enredam sujeitos já constituídos por uma memória discursiva (interdiscurso) que mobiliza sentidos produzidos numa historicidade que articula tanto um imaginário do que poderia ser produzido na educação com os documentos que funcionam como diretrizes para a formulação de políticas e práticas, quanto o que se produz no itinerário das pessoas com deficiência que são recebidas nas escolas no território brasileiro e que enfrentam dificuldades de integração e inclusão no sistema educacional, seja ele público ou privado.

Observamos que esse “emaranhado” de Leis sinalizam exatamente o não saber o que fazer que observamos nas análises acima, as políticas públicas não são uma solução, mas uma tentativa e erro. A Política Pública, o Decreto, a Lei não é um ponto de basta, é uma tentativa. E o excesso de Políticas Públicas vem sinalizar a não solução, o quanto é difícil solucionar, e achar essa receita com garantia, na realidade o que temos na prática é o lidar com a contingência, com a falha. O excesso de Leis não nos mostra que o direito à inclusão está assegurado, ele nos mostra exatamente o contrário. Trata-se de um efeito sintomático, apesar de termos menção e modificação de Políticas Públicas desde 1971 sobre inclusão escolar ainda não conseguimos fazer funcionar.

Concordo com Michels (2011) e Honnef e Costas (2012) quando afirmam que a educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências à sua efetivação nas práticas e projetos institucionais. Instalam-se diversas formas de exclusão quando o principal objetivo da Educação Inclusiva é a construção da escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não existam mecanismos de discriminação que impeçam o acesso, a permanência e conclusão de todos os alunos. Isto requer a ressignificação de concepções e práticas, onde todos os envolvidos neste processo passem a compreender a diferença em toda a sua complexidade, entendendo que as diferenças estão em cada um e em todos.

Segundo Sasaki (2005) é necessário superar a visão médica da deficiência, a qual atribui ao indivíduo a responsabilidade por sua superação, concebendo-se como um sujeito falho, limitado ou doente que precisa de maiores esforços para adaptar-se à sociedade. Outro aspecto importante é a dimensão política da acessibilidade, como destaca Lima et al. (2013 p.370) quando afirma que “o espaço não é um continente neutro da vida”, ele configura experiências, cria ou obstrui possibilidades, sendo um produto de escolhas da sociedade. Nesse sentido, o espaço do aluno incluído que poderia estar carregado de afeto, novas descobertas e prazer são impregnados de medo, diminuindo as possibilidades de aprender e experimentar o novo.

Oliveira e Mendes (2013) afirmam que a invisibilidade das pessoas com deficiência nos espaços da escola ocorre devido a sua não participação na vida cultural, sendo necessário assumirem a identidade de pessoa com deficiência condizente com sua posição de cidadão. Para Costa (2012) a educação inclusiva tem se transformado em uma realidade no plano das leis, mas permanecem várias resistências na convivência com as diferenças, e na efetivação nas práticas e projetos institucionais que favoreça o acesso e participação de todos. Acredito que se instalam diversas formas de exclusão quando o principal objetivo da educação inclusiva é a construção de uma escola que acolhe, agrega conhecimentos e valores morais, onde não existam mecanismos de discriminação.

Para que a inclusão exista de forma real, Sasaki (2005) aponta a necessidade de desenvolvimento de seis tipos de acessibilidade:

Arquitetônica (sem barreiras físicas), comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas), metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas de lazer, trabalho, educação, etc.), instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios, etc.), programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações ou normas, etc.) e atitudinal (sem preconceitos, esteriótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para pessoas que tem deficiência) (SASSAKI, 2005, p. 10-11).

As escolas devem superar a ideia de que a inclusão é apenas um espaço de socialização, pois esta restrição nega direitos e possibilidades de enfrentamento de dificuldades que ocorrem no processo de ensino-aprendizagem, bem como “negava aos referidos alunos a possibilidades de realizar atividades básicas que poderiam contribuir mais efetivamente para o desenvolvimento de uma vida autônoma” (CARVALHO –FREITAS et al., 2005, p.217).

4.1 Formação de professores para a Inclusão

Nesse momento, voltamos o olhar para a pessoa mais importante de nossa pesquisa – o professor; para compreender as dificuldades encontradas ao lidar com alunos com necessidades educativas especiais (N.E.E.) no ensino regular, tendo em vista a capacitação dos profissionais da Educação.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20.12.1996), no capítulo V, define educação especial como ‘modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para portadores de necessidades especiais’ (art. 58). A oferta de educação especial é “dever constitucional do Estado” (art. 58, § 3º). Além disso, a LDB prevê “currículos, métodos e técnicas, recursos educativos e organização específicos” para o atendimento adequado de Necessidades Educativas Especiais (art. 59, I) e “...professores de ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (art. 59, III).

Fica claro, portanto, que a tônica da nova LDB, no que se refere à educação especial, é a inclusão do aluno portador de Necessidades Educativas Especiais (N.E.E.) à classe comum; sendo, para isso, necessária a capacitação dos professores não só para programas especializados como também para o ensino regular.

O processo de inclusão, entretanto, não é facilmente alcançado apenas através da instauração de uma lei. Exige uma série de medidas gradativas de reformulação do ensino que começa pelos já citados currículos e métodos, e vai além. Para Kafrouni e Pan (2001) o atendimento de pessoas com N.E.E. na rede regular de ensino exige dos seus profissionais conhecimentos produzidos em diferentes áreas (psicologia, medicina, pedagogia, arquitetura etc.) para gerar um saber interdisciplinar, indispensável ao sucesso da inclusão escolar.

Na atual conjuntura, as dificuldades no atendimento de pessoas com necessidades especiais são reflexo de uma prática social que não fica circunscrita aos limites da escola. De modo geral, a sociedade estabelece e marca as diferenças, o que resulta na utilização de mecanismos discriminatórios nos quais estão presentes processos de “coerção normalizadora e fabricação ininterrupta de desviantes” (Wanderley, 1999, p. 8). Deste modo, uma população “desviante” é estabelecida, por características biológicas, psicológicas e sociais. A Educação, por sua vez, acaba reproduzindo este processo social, dificultando cada vez mais a inserção de alunos com necessidades educativas especiais num meio onde os níveis de escolarização são sempre crescentes.

Mudanças, todavia, têm sido verificadas, determinadas por novas perspectivas. Concepções pedagógicas que encaravam o desenvolvimento como determinante da aprendizagem deram lugar a uma abordagem mais interativa “em que a aprendizagem abre caminhos que favorecem o desenvolvimento” (Marchesi e Martín, 1995, p. 9). Dessa forma, passou-se a não mais encarar os limites de pessoas com necessidades especiais como fronteiras demarcadas de antemão, e o papel da educação foi redimensionado para admitir sua importância fundamental no desenvolvimento dessas pessoas.

Para Kafrouni e Pan (2001) a progressiva conscientização social em relação às minorias acaba por pressionar as instituições e as força a estarem preparadas para atender todos os cidadãos, cujos direitos estão assegurados independentemente de serem diferentes. Neste sentido, a Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais (1994, p. 17-18) declara: “o princípio fundamental desta Linha de Ação é que as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras”.

Antes de se prosseguir falando sobre o atendimento de alunos com N.E.E., é preciso fazer uma distinção. Distinção essa não só terminológica, mas conceitual, e que permitirá avaliar a situação da educação especial: é a diferença entre INCLUSÃO e INTEGRAÇÃO.

Em documento oficial da Secretaria de Estado da Educação (Paraná, 1998, p. 8) colocou-se que o “processo de INTEGRAÇÃO se traduz por uma estrutura que objetiva favorecer um ambiente de convívio o menos restritivo possível, oportunizando à pessoa portadora de necessidades educacionais especiais um processo dinâmico de participação em todos os níveis sociais”; por outro lado, “a prática da INCLUSÃO propõe um novo modo de interação social, no qual há uma revolução de valores e atitudes, que exige mudanças na estrutura da sociedade e da própria educação escolar”.

Pesquisadores têm comentado as diferenças entre estes conceitos (Sasaki, 1998; Werneck, 1997) indicando que o conceito de integração ainda pressupõe a centralização da deficiência na pessoa que a possui exigindo-se dela sua (re)habilitação para que possa (re)ingressar na sociedade. O conceito de inclusão, porém, parte de outro paradigma no qual a deficiência não é responsabilidade exclusiva de seu portador, cabendo à sociedade modificar-se para propiciar uma inserção total de quaisquer indivíduos, independentemente de seus *déficits* ou necessidades.

Contudo, tem-se constatado que a realidade brasileira se aproxima do conceito de integração, sendo a inserção parcial e dependente de fatores conjunturais e das condições de

cada pessoa. A inclusão, portanto, requer uma revolução de paradigmas. Para Kafrouni e Pan (2001, p.3):

...não significa apenas colocar pessoas “diferentes” num lugar em que não costumavam estar, a classe regular. Significa não mais conceber as necessidades especiais como imutáveis ou incapacitantes. Significa, ademais, rever o papel da escola e conscientizá-la de que sua responsabilidade é educar a todos, sem discriminação. Logicamente, isso exige uma reviravolta estrutural na sociedade, como um todo.

Diante desta imensa tarefa, encontram-se os profissionais da educação. A eles cabe dar conta das reformas educacionais propostas pelas autoridades. É preciso, então, saber se estes profissionais estão preparados para tal processo.

Na resolução CNE/CP1 (2002) o Estado define que a universidade deveria **formar** professores para atender alunos com necessidades especiais. Sousa e Silva (2015) relatam que o campo de estudo sobre os saberes docentes para a formação de professores é bastante amplo e que, em sua ação cotidiana, mobiliza inúmeros saberes. Oriundos de diversas fontes, esses saberes contribuem para a identidade docente. Dentre as origens possíveis os autores destacam a herança familiar e acadêmica, principalmente nos primeiros anos de contato com a escola. As influências recebidas moldam a identidade e a relação dos professores com o ensino. Para compreendermos os elementos que constituem a ação do professor durante sua atuação em sala de aula, devemos entender primeiramente onde se originam esses saberes mobilizados e qual sua influência na profissão professor.

Concordamos com Tardif (2012) quando estabelece que o saber docente é socialmente construído, pois é partilhado por um grupo de professores no contexto escolar. O autor categoriza o saber docente como sendo “plural, formado pela amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2012, p.36). Esses saberes são compostos por diferentes elementos que o sujeito professor vai construindo ao longo de sua trajetória como sujeito histórico e social. As principais fontes de aquisição dos saberes são: a família, a escola primária e secundária, as instituições superiores de formação de professores, os programas de formação continuada e os saberes construídos pela experiência prática em sala de aula.

Conforme estudo de Burnier et al (2007), as experiências vividas marcam a vida do sujeito professor a ponto de fazê-lo decidir-se ou não, seguir esta carreira. As diversas experiências vão moldando a subjetividade do sujeito professor:

esses elementos da subjetividade docente, por sua vez, estão marcados pelas experiências vividas pelos indivíduos ao longo de suas vidas, pelos discursos, pelas instituições e grupos aos quais tiveram acesso, participantes também da construção

dos significados que esses docentes irão conferir às suas experiências em geral e à docência em particular. (BURNIER et al, 2007, p. 348).

A prática docente é permeada por subjetividade. Essas experiências subjetivas vividas no decorrer da vida são integradas à ação docente conferindo significados e características de atuação próprias. As experiências fazem parte do processo de formação docente. Nóvoa (1995, p.16) denomina esse processo de Identitário. Segundo o autor o processo identitário se sustenta por três elementos os quais o autor denomina de três AAA. “A de Adesão, A de Ação e A de Autoconsciência”.

Segundo Nóvoa (1995) a Adesão consiste em o professor aderir a princípios, valores, projetos, investindo na potencialidade do aluno; toda a ação docente é permeada ora mais, ora menos pela adesão. O segundo elemento é a Ação, ela faz parte das escolhas do professor, seus modos de agir, quais decisões tomar diante de um assunto ou problema. Trata-se de como saber lidar com as experiências de sucesso ou fracasso, sabendo que elas “marcam nossa postura pedagógica, fazendo-nos sentir bem ou mal com esta ou com aquela maneira de trabalhar em sala de aula” (NÓVOA, 1995, p. 16), aos poucos cada professor se identifica com suas próprias maneiras de trabalhar.

Ainda com Nóvoa (1995) o terceiro elemento que contribui para o processo identitário do professor é a Autoconsciência. Ela é relativa à análise sobre sua ação, é a dimensão que analisa sobre as decisões, sobre as mudanças. Nóvoa (1995) trata do processo identitário por entender que este se encontra numa dimensão de lutas e conflitos, e porque este “vai realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor” (NÓVOA, 1995, p. 16), dito de outra forma, são as formas como cada um se sente professor.

O processo identitário da profissão passa também pela capacidade do professor de exercer com autonomia seu ofício, pelo sentimento de que controla o seu trabalho. “A maneira como cada um ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino” (NÓVOA, 1995, p. 17), ou seja, o professor ensina também, um pouco daquilo que é.

O professor precisa investir no seu desenvolvimento pessoal, nos seus próprios projetos, para construir juntamente com outros docentes uma identidade profissional.

“...há urgência em (re) encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes sentido um sentido no quadro de suas histórias de vida” (NÓVOA, 1997, p. 25).

Os espaços de interação apresentar-se-ão numa maneira de integrar a pessoa do professor, com a figura profissional:

a formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir na pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (NÓVOA, 1997, p. 25).

Mais uma vez o autor menciona a importância de fazer junção entre o pessoal e o profissional, pois, o professor é um ser completo e complexo. Nessa perspectiva, as experiências vivenciadas pelo professor, e mobilizadas em sua prática, são importantíssimas, pois conferem à pessoa do professor um estatuto profissional. Para Tardif (2012) “a temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do eu profissional e constitui meio privilegiado de chegar a isso” (p. 67), pois ao retornar as suas memórias o professor vai construindo um significado e uma direção para a sua própria trajetória profissional.

Castro e Carvalho (2002, p.67), refletem sobre os cursos de formação de professores, e, afirmam que, esses cursos, devem levar o professor a refletir sobre sua prática a partir de investigações sobre a própria realidade vivida, principalmente no “período anterior a entrada na escola e sobre os primeiros anos de escolaridade”. Essa perspectiva leva em consideração a compreensão das pessoas como sendo não somente profissionais, mas também, pessoas: “a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda a reflexão teórica” (DOMINICÉ, 1990 *apud* NÓVOA, 1995, P.24).

Kafrouni e Pan (2001) afirmam que uma das medidas mais urgentes para possibilitar a inclusão efetiva das pessoas com necessidades educativas especiais é a elaboração de um projeto de inclusão. Através de tal projeto, dificuldades podem ser abordadas, como por exemplo, a questão curricular. Os autores ainda afirmam que o projeto de inclusão também deve integrar as várias contribuições das diversas áreas de conhecimento presentes na escola por meio de seus profissionais, que poderiam, assim, trabalhar em busca de uma linha de ação comum.

De acordo com os mesmos autores o despreparo profissional muitas vezes evidencia-se nas representações dos professores sobre as diversas facetas da prática educativa, representações essas que determinam atitudes. Estudos já demonstram que “...as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como profecia educacional que

se auto-realiza” (ROSENTHAL e JACOBSON, 1981, p.258). Ainda Coll e Miras (1995, p.273) colocam “... as expectativas dos professores sobre o rendimento dos seus alunos podem chegar a afetar significativamente o rendimento efetivo destes últimos”. Portanto, é preciso analisar as metodologias, atitudes e procedimentos dos professores, o que no remete novamente à formação.

Referente às concepções dos professores é necessário analisar como o professor encara sua prática, como concebe seus alunos, que função julga desempenhar. Quanto a isso, Kafrouni e Pan (2001) afirmam que, em muitas escolas, prevalece a representação de um “aluno ideal”. De acordo com esta perspectiva idealizada “... ao estabelecer contato com um novo aluno, o professor selecionaria aquelas características que apresentam um maior peso em sua imagem do aluno ideal, caracterizando-o em consequência e interpretando sua conduta de acordo com estes parâmetros” (*op. cit.*, p. 05). Desta representação decorre, conseqüentemente, a representação do “aluno-problema”. Sobre isso, Souza (1997) comenta:

... qualquer aluno que desvie desse padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto como um problema em potencial necessitando de um atendimento “preventivo” ... a presença de atitude diagnóstica escolar ou preditiva da performance da atuação da criança é muito preocupante em função das conseqüências que trarão a este aluno (p. 22).

Estas atitudes revelam uma tendência à homogeneização, extremamente danosa aos alunos com necessidades educativas especiais e, de modo geral a todos os alunos, pois todo o aluno tem uma história peculiar que caracteriza seu ritmo de aprendizado, tornando-o único. Esta tendência niveladora revela-se, então, na inflexibilidade dos métodos, currículos e processos de avaliação (KAFROUNI e PAN, 2001). Sobre este assunto, também Carvalho (1998, p.31) corrobora:

“...de um modo geral, o currículo tem constituído grande obstáculo para os alunos com necessidades educativas especiais na escola regular, porque impõe como referência homogênea a ser alcançada por todos os alunos, independente da ocorrência de condições específicas”.

É preciso então que o corpo docente reveja suas concepções e reconstrua seus objetivos para que esses incluam a aceitação das diferenças. Desta maneira, poder-se-á “buscar em cada aluno, as suas qualidades desejáveis, em vez de acentuar ainda mais suas inadequações para determinadas tarefas” (LEITE, 1981, p.245).

Sobre esse mesmo assunto, Kafrouni e Pan (2001) afirmam que um problema observado foi a carência de informações referentes às possibilidades e limitações que caracterizam o perfil evolutivo individual do aluno com necessidades educativas especiais, observado na falta de informações sobre o diagnóstico destes alunos e pelas dúvidas acerca dele. Percebe-se também pouca informação sobre a terminologia diagnóstica proveniente de diferentes áreas do conhecimento e o conseqüente uso inadequado desta. A falta de material pedagógico adequado e de pessoal especializado dentro da escola regular para dar suporte ao professor, bem como ao aluno, foram problemas frequentemente verificados.

É necessário também que sejam integrados vários conhecimentos para que se produza a interdisciplinaridade, indispensável ao processo de inclusão. A capacitação de educadores requer atenção, pois são necessárias a instrumentalização prática e a reconstrução de concepções de ensino e aprendizagem para que os objetos educacionais levem em conta as particularidades dos alunos, conduzindo à individualização do processo educativo e desfazendo idealizações niveladoras (KAFROUNI e PAN, 2001, p.06).

A capacitação dos profissionais da educação, entretanto, não é a única variável envolvida no processo de inclusão. Creditar a responsabilidade pelo sucesso do processo de inclusão somente aos profissionais da educação seria desconsiderar uma série de questões importantes. Não se pode atribuir ao aluno exclusivamente a responsabilidade por suas dificuldades, não se pode designar exclusivamente à escola a responsabilidade pelos obstáculos que vem encontrando.

Talvez seja preciso admitir que a escola e seus membros, frente à nova situação apresentada pela LDB, também têm suas “necessidades educativas especiais”, pois as escolas precisam aprender a lidar com a nova demanda. Além disso, é necessária uma integração não só de alunos, mas também de profissionais detentores de conhecimentos em diversas áreas relacionadas à educação especial. Pode-se, portanto, concluir que, nas escolas observadas nesta pesquisa, a inclusão é ainda um ideal que, no entanto, não pode ser perdido de vista (KAFROUNI e PAN, 2001, p.06 e 07).

É de se esperar, portanto, que sejam necessários tempo e esforços concretos para que o sistema educacional sofra a remodelação e a capacitação adequadas de professores e equipes técnicas. Carvalho (1998, p. 32) afirma que a educação inclusiva, entretanto, não esgota na observância da lei que a reconhece e garante, mas requer dos sistemas educacionais uma postura de modificação que abranja atitudes, perspectivas e organização.

É por refletir um anseio social que a inclusão vem se instaurar como lei, e esta lei reconhece a responsabilidade do Estado pela inclusão na educação, como já apresentado no item anterior. A inclusão é, pois, um processo de mudança do ensino, e como tal exige procedimentos concretos. Não se trata de manter o discurso no plano mental; o discurso da inclusão necessita obrigatoriamente de ações efetivas para que se possa manter. É necessário que o Estado tenha, portanto, seu próprio projeto de inclusão que determine não só metas a alcançar, mas também que providencie os meios adequados para alcançá-los (KAFROUNI e PAN, 2001).

Podemos então, afirmar que sem uma ação governamental efetiva e bem estruturada, a LDB será apenas o marco do fim da educação especial como se conhecia, e os portadores de N.E.E. ficarão ainda mais desamparados. Caso o Estado não se comprometa com a tarefa da inclusão, esta figurará somente como um belo discurso, vazio de sentido ou pelo menos com sentidos contraditórios. A menos que o Estado assuma sua responsabilidade, o discurso da inclusão será apenas o disfarce para a desincumbência da responsabilidade pela educação de pessoas com necessidades especiais, ou melhor, de cidadãos com direito legalmente assegurado à educação (KAFROUNI e PAN, 2001).

A partir de todo esse caminho desenhado sobre a Educação Especial e Inclusiva no Brasil, no capítulo seguinte, trago as análises do discurso de professores que possuem “alunos incluídos” em suas salas de aula, momento em que analiso as contradições e possíveis disputas que se apresentam no cotidiano da escola para que a Educação Inclusiva se torne efetiva.

5 ANÁLISE DO DISCURSO DA/NA INCLUSÃO ESCOLAR

5.1 QUESTÕES METODOLÓGICAS E ANALÍTICAS

Pelo viés teórico metodológico, nesta tese, nos amparamos em Orlandi (1999), acreditando que a análise é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta que orienta a pesquisa. Convém lembrar que no movimento analítico, a materialidade textual é tomada enquanto atualizações de discursividades e deve ser pensada em relação à possibilidade de discursos outros e suas condições de produção.

Procedimentos analíticos dessa natureza permitem compreender a mobilidade do dizer e dos efeitos de sentido inscritos no texto em análise para além da superfície textual. O que está dito entra em jogo com o não-dito e com o que está dito em outros lugares por um processo discursivo que se dá na inscrição do homem ao simbólico e à história.

Nesta pesquisa, o *corpus* é oriundo de 7 entrevistas com professores que tinham em suas salas de aula alunos em situação de inclusão/exclusão. As perguntas foram sendo constituídas levando em consideração a relação que o professor estabelece com o aluno incluído, para compreender como essa significação é materializada nas práticas em sala de aula. Buscamos compreender, discursivamente, se os efeitos de sentido sobre inclusão se transformam em gestos que repercutem na constituição do sujeito que deverá ser incluído ou que deseja ser incluído e na constituição do sujeito professor.

Nos procedimentos de análise, levamos em conta o que aponta Orlandi (1999) ao alertar que o objeto discursivo não é dado, mas supõe um trabalho do analista no qual, em uma primeira fase da análise, irá trabalhar a superfície linguística, o chamado *corpus*⁵, o dado empírico, transformando-o em um objeto teórico, ou seja, um objeto linguisticamente de-superficializado, produzido por uma primeira abordagem analítica que trata criticamente a impressão de realidade de pensamento, a ilusão da transparência da linguagem

A esse primeiro trabalho de análise encontra-se incorporada a noção de recorte, ou seja, o analista realiza um gesto de destacar, nas situações discursivas que compõem o *corpus*, fragmentos de linguagem-e-situação (ORLANDI, 1996) nos quais seja possível chegar-se a representatividade das relações textuais postas em consideração com as suas condições de produção. Sendo o recorte a unidade discursiva de análise, é dele que partimos para observar

⁵ As entrevistas transcritas encontram-se na íntegra nos anexos.

regularidades (e exceções) que irão caracterizar a discursividade ali presente e possibilitar o entendimento do funcionamento da linguagem na textualidade produzida em condições determinadas historicamente.

O percurso analítico será desenvolvido a partir de um *corpus*, composto de entrevistas realizadas pela pesquisadora com professores de alunos em “situação de inclusão”, a fim de analisar os discursos (sobre a) e (da) inclusão. Portanto, os professores que concordaram em participar deste estudo falam sobre as questões que vivenciaram com seu(s) “aluno(s) incluídos”.

Como eixo de investigação desta pesquisa, definimos problematizar aspectos que nos interessam acompanhar, através do processo analítico:

Analisar se os efeitos de sentido sobre inclusão se transformam em gestos que repercutem na constituição do sujeito aluno incluído e na constituição do sujeito professor.

- a. Como a inclusão de alunos com “necessidades especiais” produz sentidos para os professores? Como o aluno a ser incluído é significado na fala do professor?
- b. Que sentidos são constituídos nessa relação professor-aluno em tal situação?
- c. Os efeitos de sentidos se transformam em gestos na prática pedagógica?

Um dos primeiros movimentos em direção à constituição do corpus foi o de encontrar professores que tivessem “alunos especiais” a serem incluídos em suas salas de aula. O fato de atuarmos em uma escola particular, na época da pesquisa, nos direcionou para o contato com os primeiros professores, mas posteriormente, alguns outros professores da rede pública de ensino também foram ouvidos.

Assim, a partir do proposto pela pesquisa que originou esta tese foram contatados sete professores que estavam em situação de atender ao critério, já posto, e participar do estudo. Nesse contato inicial, os professores receberam informações quanto ao estudo, seus objetivos e procedimentos e, então, assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁶,

⁶ Pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. – Consentimento livre e esclarecido – há anuência do sujeito da pesquisa e/ou representante legal, livre de vícios (simulação, fraude ou erro), dependência, subordinação ou intimidação, após explicação completa e pormenorizada sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, formulada em um termo de consentimento, autorizando sua participação voluntária na pesquisa. (Conselho Nacional de Saúde, Resolução N° 196 de 10 de Outubro de 1996) conforme regulamentado também pelo CEP da Univas. Disponível em: (<http://www.univas.edu.br/menu/pesquisa/cep.asp>).

no qual se declaram concordantes em participar do estudo conforme determina a legislação de pesquisa em nosso país.

As entrevistas foram efetuadas em uma sala reservada, com a presença exclusiva da pesquisadora e do professor a ser ouvido. O uso de gravador de voz, no celular Samsung, permitiu que o teor das entrevistas fosse posteriormente transcrito. As entrevistas duraram em média de 30 a 40 minutos, foram previamente agendadas com os professores e realizadas na escola de atuação do mesmo. Os professores responderam a um questionamento sobre como eles vivenciavam a inclusão escolar? Quais os pontos positivos e quais pontos negativos que viveram nesse processo?

Antes de prosseguirmos, é preciso lembrar, com Pêcheux (1990) e Orlandi (1999), que os efeitos de sentidos do dizer são apreendidos no gesto analítico, relacionando-os às condições de produção do discurso, à exterioridade. A esse respeito, estamos considerando aqui, além das condições sócio-históricas e ideológicas que correspondem ao sentido amplo, o que Orlandi (1999) nomeia como sentido estrito e que inclui as circunstâncias da enunciação. Essas, neste estudo, dizem respeito a que o encontro com as professoras se realizou no interior de suas escolas, com uma professora pesquisadora. Foram duas escolas da rede pública e uma escola da rede particular de uma cidade no sul de Minas Gerais.

Nessa cidade do sul de Minas a Educação inclusiva está organizada da seguinte forma. Os surdos estão alocados todos em uma escola pública, que se tornou pólo para o atendimento e inclusão desses alunos. Todos os intérpretes que atuavam na cidade foram realocados nesta mesma escola. A escola manteve seu funcionamento normal aos demais alunos. A cidade ainda conta com uma equipe de AEE (Atendimento Educacional Especializado) composta por professores concursados que visitam as escolas públicas, orientando os processos de inclusão que acontecem na cidade. Não são todas as escolas, do município em questão, que possuem sala de AEE, os alunos que estudam nas escolas que não possuem tal recurso, são encaminhados para escolas do mesmo município que tenham esse recurso, frequentam a sala de AEE no contraturno escolar. Os casos de alunos que deveriam estar nesse processo de inclusão são maiores do que os que estão de fato recebendo o atendimento. Muitos alunos não tem acesso ao diagnóstico e a escola fica aguardando o diagnóstico para realizar o atendimento adequado.

Nesta cidade, ainda, temos uma escola especializada em alunos com altas habilidades, que funciona no contraturno, o CEDET, bem como uma escola especializada em surdez e cegueira, que também funciona no contraturno escolar, o CENEV. Ainda existe um projeto de estimulação para os alunos que apresentam dificuldade e não possuem diagnóstico médico.

Esses alunos vão para esse centro no contraturno escolar, em média duas vezes na semana, onde encontram professores que os orientam nas tarefas escolares.

As escolas particulares não têm salas de atendimento especializadas e nem dispõem de profissionais para esse atendimento. Os alunos, que necessitam, são encaminhados para profissionais na cidade. Resumidamente, é desta maneira que se encontra organizada a questão da inclusão escolar na cidade de nossa pesquisa.

Além disso, devemos lembrar que, no funcionamento do discurso, no que se refere às condições de produção, existem diversos outros fatores que se relacionam. Deste funcionamento compreendemos, com Orlandi (1999), que todo discurso se realiza numa rede de discursos outros, passados ou de projeções futuras, e que os sentidos são parte dessa relação.

Com base em Orlandi (1999, p.15), o discurso é palavra em movimento e prática de linguagem. Com o estudo do discurso “observa-se o homem falando” e é a partir dessa premissa que agora passo a analisar o discurso dos professores. Nas análises que se seguem foram destacadas algumas regularidades que constituem equívocos de ordem ideológica e que, em função dos sentidos que produzem, para além do saber consciente do enunciador, apontam para a posição discursiva e ideológica do sujeito de linguagem em relação à proposta de educação inclusiva.

5.2 Análisisando os recortes

O primeiro recorte que apresento é de uma professora de Geografia, da rede pública de ensino, que leciona há 30 nas séries do Fundamental maior (6º ao 9º anos). A professora respondeu à questão problema: Como você tem vivenciado a inclusão escolar? Quais os pontos positivos e quais pontos negativos que você vive nesse processo?

Professora 01 (P01)

...**eu** acho muito complicado, porque **eu**... né... **nós** professores em sala de aula, nós não fomos **trabalhados**, **nós** não passamos por nenhum curso, nada que venha a **nos** mostrar como lidar com essas crianças especiais.

E o que eu vejo hoje é que simplesmente elas são **jogadas** em sala de aula, sem nós estarmos **preparados** e sem auxílio do segundo professor, o que torna mais difícil ainda.

Eu acho que é um **despreparo** muito, muito grande...e **eu** não sei qual era o objetivo de simplesmente **largar**...é assim que eu vejo **largaram** essas crianças lá...

Analisando esse recorte, essa fala nos leva a perceber que a incerteza aparece quando usa a pessoa no plural (nós); o depoimento é pessoal, mas podemos ouvir outras vozes que falam com a sua. O relato frequente de professores e colegas de trabalho traz uma memória, é o já-dito, em outro lugar, retornando nesse discurso. Orlandi (1999, p.31) relata que a memória tem características próprias quando pensada em relação ao discurso, nessa perspectiva, ela (a memória) é tratada como interdiscurso, “aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. É o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sobre a forma de “pré-construído”, o “já-dito”. Podemos observar um movimento de buscar apoio com os outros da classe ‘professores’. O sujeito tem a sensação de estar protegido por um grupo quando refere ‘nós’ e também nos deixa perceber o sentido que essa inclusão tem no discurso não apenas dessa professora, mas de outros colegas.

A professora 01 primeiro afirma: “eu acho muito complicado” e depois seu discurso desliza “porque eu... né... nós professores”

...não fomos trabalhados

...não passamos por nenhum curso

...nada que venha nos mostrar como lidar com essas crianças

Nesta materialidade observamos, ainda, que o fato de não se sentir preparada para essa atuação não é culpa sua, ou de seus colegas de trabalho, mas de um órgão maior que mudou a regra do jogo, quando colocou o “aluno especial” dentro da sala de aula “normal” e não “trabalhou”, não “ofereceu” nenhum curso e não mostrou como lidar com esses “alunos diferentes”. Podemos dizer que há nesse discurso, uma responsabilização da ordem do outro. Esse professor implica outros, mas não se mostra tão implicado no que diz respeito à esta compreensão. Cavallari e Silva (2016, p.167) afirmam que de um modo geral, o que costumamos observar no espaço escolar, quando se trata de alunos deficientes, é um “jogo de empurra” em que não há responsabilização nem de educandos, nem de educadores que se “escondem” no discurso da falta de formação para justificar e legitimar sua falta de engajamento.

A partir de tais colocações, faz-se importante tomar a noção de formação e capacitação, trabalhada por Orlandi (2014). Capacitação, que é o termo utilizado nos discursos políticos e legislativos, não é o mesmo de formação. Para Orlandi (2014, p.143 e 144), capacitação é uma questão de “treinamento” e não de “formação” (educação no sentido mais forte e definidor de outra estrutura política, de outra formação social). Ainda segundo a autora (op. cit.), cursos de

capacitação não solucionam a problemática da inclusão porque não garantem permanência, sustentação.

E é dessa forma que podemos afirmar que “educar não é capacitar, nem treinar, nem informar, mas dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte” (ORLANDI, 2014, p.167).

Para ser formado e não apenas capacitado, Orlandi (2014, p.160) enfatiza que é necessário que esse sujeito não só saiba a língua, mas saiba que a sabe. Por isso a escola deve-lhe sua formação, para que ele tenha domínio da

constituição da gramática como objeto histórico que representa a extensão do sujeito falante em sua representação social, e do processo da leitura e da escrita como processos não só de repetição, mas de retomada, de construção de sua própria identidade como sujeito escolarizado, sujeito do conhecimento e da língua que fala.

Mas enfatizo que essa formação é também, mas não só, de cunho individual, é o que o sujeito professor, vai realizar com o que aprender em sua formação e como vai revisitar esses conceitos e conhecimentos para colocá-los em prática de acordo com as necessidades como profissional.

Observamos que não é suficiente, para a atuação na escola inclusiva, a responsabilização do outro pelo não-saber, porque as informações que são fornecidas em capacitações precisam ser implicadas junto à uma formação anterior, ou não resolverão os deslizos que encontramos nesses discursos: não fomos preparados, não passamos por nenhum curso, nada que venha nos mostrar como lidar com “essas crianças”.

No discurso em funcionamento, ainda, quando a professora 01 usa a formulação “essas crianças”, ela nos mostra sua formação discursiva de que esse aluno é diferente, deficiente e, portanto, é preciso agir de forma diferente com eles em sala de aula. Observamos que como a professora não se sente preparada para tal atuação, o sentimento gerado na atividade pedagógica é de insegurança. Volto a essa discussão mais adiante, mas já adianto algumas questões: Lidar como? Quem ensinou a conversar com crianças? Quem ensinou a olhar para o outro? Quem ensinou a ter reciprocidade de comunicação? Quem ensinou a se importar com o outro? Será que este conhecimento vem de um ou mais cursos de capacitação, o que questiono é da ordem da singularidade e do encontro entre seres humanos e não importa se são “deficientes” ou “normais”, ou pelo menos, não deveria importar. É preciso pensar em uma inclusão para além das deficiências. Aqui cabe pensar no lugar desse “para além das deficiências”, que não está

nem no particular dos deficientes, nem no universal do “todos” regular a que se dirige a escola. Podemos questionar os equívocos fundamentais das “inclusões” na escola, da não consideração das contradições sócio históricas na escola.

Este funcionamento é corroborado com o excerto da fala da Professora 03, que exponho a seguir. A Professora 03 possui 20 anos de atuação, leciona a disciplina de português em uma escola da rede pública.

PROFESSORA 03 (P 03)

...eu acho que precisava ter tido uma **capacitação** primeiro... a gente tinha que ter a oportunidade de fazer o curso de libras, que a gente não tem... porque a gente ...por mais que tenha intérprete na sala ... eu acho que é importante você comunicar com o aluno. Então eu acho que faltou um pouco essa **preparação** da escola, quando veio sabe já...

Na fala, como regularidade, encontra-se novamente a marca linguística que nos traz à noção de despreparo, “eu acho que precisava ter tido uma capacitação primeiro”, “acho que faltou um pouco essa preparação da escola”. Nesse caso, a professora atua em uma escola estadual de uma cidade mineira, que foi selecionada para receber todos os alunos surdos da cidade, em suas salas de aula regulares. Para isso, os intérpretes de Libras que atuavam em várias escolas da cidade, foram transferidos para a escola em questão. A professora levanta a discussão de que já que a escola receberia todos os alunos surdos da cidade, talvez seu pessoal pudesse ter sido preparado antes da chegada dos alunos, fato que segundo relato dela, não ocorreu.

Nesse momento questiono, será que os professores sabem a diferença entre treinamento, capacitação e formação? Será que não temos aqui um deslize de sentidos? Se buscarmos o significado lexical dessas palavras temos, segundo o Dicionário on-line de Português⁷, que o termo Formação é significado como: modo de criação; educação, instrução. Já para o termo Capacitação encontramos a seguinte definição: Ação ou efeito de capacitar, de tornar capaz; aptidão. Para o termo Treinamento podemos ler: ação de treinar, de se preparar para disputas, torneios ou competições esportivas; Processo que torna alguém capaz de desenvolver algo, através de orientação ou instrução. Podemos analisar que os termos treinamento e capacitação podem ser usados como sinônimos, pois em ambas as significações temos o sintagma ‘tornar capaz’. Porém o termo formação já nos leva a entender algo de outra natureza, educação e modo

⁷ Dicionário On Line de Português – www.dicio.com.br

de criação, são processos mais lentos e mais profundos que são vivenciados pelo sujeito durante todo seu percurso.

O que capacitar significa nessa materialidade?

Capacitação – Treinamento – Informação – Preparação - Formação

Observamos esses termos serem usados no discurso de vários professores como sinônimos e como a solução para os problemas enfrentados a partir da discursividade oficial sobre a/da “inclusão”. O que essa palavra traz como sentido é a busca por algo que esse professor não tem, uma vez que o Governo impôs a inclusão, então, talvez devesse caber a ele (o Governo) também capacitar.

Existe uma regularidade nos discursos que referem falta de preparo, capacitação, entre outras ações. Ao analisarmos a história da educação especial e da inclusão propriamente dita percebemos, como apresentado no capítulo II, um movimento de vai-e-vem entre escolas especiais e escolas regulares. Analisando a tabela ao final do referido capítulo, podemos observar como os intervalos entre as mudanças de decisões são pequenos, o que poderia explicar uma falta de preparo generalizada, porque não existe uma certeza na manutenção do serviço. Temos apenas cursos de treinamento que procuram resolver e tecnicizar as coisas, mas não temos tempo investido em formação dos professores. O que observamos também é que existe uma grande quantidade de Leis e Decretos que tentam manter o direito à inclusão, mas ela parece não acontecer apesar disso. Tomamos isso como um sintoma, é uma tentativa de normatizar através da Lei e enquanto não funciona criam-se mais Leis e Decretos para legitimar a ideia da inclusão.

Esse aspecto também dialoga com o excerto da professora 02 (P02) que está há 14 anos em sala de aula, no ensino fundamental, em escola particular e que, atualmente, leciona para o 5º ano. Percebemos que a fala dessa professora nos remete ao mesmo jogo de sentidos:

PROFESSORA 02 (P02)

O que as vezes eu acho assim... falando de um modo geral da inclusão... a inclusão ela **acontece**, ela foi **meio que** imposta pelo governo, mas não existe um **preparo**... e isso não é assim... que é escola particular, que é escola pública... **não existe!!!**

Nesse excerto, nota-se uma marca de indeterminação (relativização, amenização) do discurso, pelo elemento sintático determinativo “meio que” imposta. Nesse momento, o sujeito

se representa de um modo determinado nas relações de saber e de poder em que se encontra envolvido, basta suprimir “os determinativos” de sua fala: “ela foi [...] imposta pelo governo”. O efeito de relativização (indeterminação) de seu discurso se dilui e a contestação se torna direta, determinada. Payer (1993, p.55) afirma que este movimento mostra como os “determinativos”, tidos geralmente como especificadores no domínio das marcas formais da língua, “servem à indeterminação no domínio do discurso”.

Organizando as falas do discurso em questão temos: Já que a inclusão foi imposta pelo governo, ela acontece, mas não existe um preparo... não existe!! Novamente o professor responsabiliza o outro, neste caso o Governo, e ele (o professor) não se implica na própria atuação, fica aguardando por um modo de fazer e mostra no discurso seu descontentamento e insegurança nessa atuação. No discurso então, vemos a legitimação da falta de implicação do professor mas não vemos deslocamento. Cavallari e Silva (2016) referem que a educação formal ainda parece seguir um modelo sempre em busca de métodos totalizantes e ‘solucionistas’ que nem sempre dão conta de endereçar as questões e os desafios que o aluno atual nos propõe, principalmente quando esse traz em si algum tipo de comprometimento. Analisemos um outro recorte dessa mesma professora:

PROFESSORA 02 (P02)

Então assim, **foi colocado simplesmente**, aí **eles** acham que... por exemplo no caso de criança com deficiência auditiva **eles** acham que você saber “alguns gestinhos” de libras já resolve, não é assim, é outro idioma gente!!! Não dá certo.

Novamente vemos um movimento de sentido para a inclusão como algo “colocado simplesmente”, ou seja, a “inclusão” foi colocada, o aluno incluído foi colocado na sala; podemos também discutir que o professor foi colocado nessa sala de aula, com alunos diferentes “normais” e “incluídos”. Vemos como o sentido desliza para o despreparo para essa situação inclusiva. E quem são “eles” na fala da professora? *Eles acham que... o governo acha que... a diretora acha que... a orientadora acha que... a família acha que...* Esse ‘eles’ também desliza para os vários personagens envolvidos nessa proposta inclusiva. Vemos, novamente, um retorno à responsabilização do outro diminuindo ou excluindo a responsabilidade do professor, que deve estar de fato e de verdade implicado diretamente no processo inclusivo.

Das materialidades postas nos discursos já apresentados podemos fazer uma análise através da oposição/negação para fazer vir a tona o funcionamento do “não dito”. Observemos:

“*a inclusão ... ela acontece*”, [a inclusão ... ela não acontece / ela ... não existe]

“*não existe um preparo*”, [existe/pode existir um preparo]

“*foi colocado simplesmente*”, [foi colocado cuidadosamente/...]

e conclui “*não dá certo*”, [dá certo/pode dar certo]

“*ela foi meio que imposta pelo governo*”, [ela foi [...] imposta pelo governo

[ela foi totalmente imposta...]

Vemos materializado nessas afirmações (e negações) que as políticas públicas brasileiras se caracterizam pelo imprevisto de ações e fica sugerida, na fala, que as ações consideram o despreparo dos profissionais envolvidos em sua implementação, no caso dos sujeitos educacionais e do Governo. Do modo descrito, mesmo sem a formação necessária para trabalhar com os alunos ditos “especiais”, esses sujeitos devem acolhê-los no espaço de sala de aula, ainda que isso implique má qualidade da educação oferecida. Pode-se mesmo interpretar que ir para o espaço da sala de aula constitui, por si mesmo, o que se chama Educação Inclusiva.

Ainda no recorte P02, diversos efeitos de sentido são produzidos a partir da “inclusão” na seguinte formulação: “...*a inclusão ela acontece, ela foi meio que imposta pelo governo, mas não existe um preparo... e isso não é assim... foi colocado simplesmente*”. O sujeito de linguagem sugere que a inclusão já está sendo contemplada pelo simples fato de permitir que o aluno especial permaneça no mesmo espaço dos alunos tidos como “normais”. Cavallari (2014, p.33) afirma que a inclusão se personifica na figura do aluno “diferente”, “especial”, muitas vezes entendido como “deficiente”, e parece perder seu caráter de proposta transformadora que deveria incidir, de forma significativa, na prática pedagógica.

Sintetizando, podemos dizer que os sentidos postos nas materialidades analisadas nos levam a compreender que diante da política de inclusão, o professor assinala a necessidade da preparação em outra lógica, ao dizer que se sente: *Despreparado / É muito complicado / Despreparo muito grande...* para lidar com o aluno que foi “largado”, “jogado” na sala de aula, como também podemos observar um deslize de sentido muito importante: que o professor também se coloca como “largado”, “jogado” na sala de aula, despreparado para tal atuação.

A professora 02 refere existir a inclusão pelo simples fato de ter o aluno na sala de aula, mas também refere que não tem preparo para lidar com as diferenças e demandas desse aluno. O caráter impositivo da educação inclusiva se materializa nessa formulação, apontando para o fato de que a inclusão é bastante complexa e não é um procedimento natural, pois, se assim o

fosse, não precisaria ser apresentada na forma de lei a ser seguida e nem seria tomada pelos educadores como uma imposição. Mas a imposição é fato e seu efeito é político e ideológico na direção de uma objetivação, de uma determinação inescapável. Os sentidos produzidos pela lei já abrem para a eliminação da diferença, da falta.

Nesse sentido, voltamos ao ponto da responsabilização do outro: a lei é imposta sem uma preparação para que seja executada a contento. O Estado, por força de Lei, exige que os alunos deficientes permaneçam na escola normal e o outro, que neste caso, é o professor, que se organize para dar conta desse objetivo. E, desse modo, vemos as situações não satisfatórias em termos de atendimento à “alunos incluídos”. Coracini (2007, p.107) afirma que o fato de partilhar do mesmo espaço físico não significa “por si só e por força da lei, ausência de discriminação, in-clusão, in-serção social”.

Ainda segundo Coracini (2007, p.109), “a vontade de igualar, homogeneizar na melhor das intenções ... é que cava um abismo ainda maior entre uns e outros”, ou seja, entre os alunos ‘ditos’ normais e os representados como incluídos. Cavallari (2014, p.32) corrobora essa ideia, afirmando que “a própria escola que se diz inclusiva acaba construindo muros que marcam e segregam a diferença, excluindo ainda mais”.

Nesse momento, é significativo ressaltar que a natureza humana é mais seletiva do que inclusiva, uma vez que, segundo Skliar (2006), a diferença tende a ser vista negativamente, pois aponta para o intolerável ou para o fora da normalidade. Ao encontro dessas ideias, Ferre (2001, p.197) enfatiza que o mundo dos ditos “normais” é um mundo onde “a presença de seres diferentes dos demais, diferentes a esses demais caracterizados pelo espelhismo da normalidade, é vivida como uma grande perturbação”.

Para esta discussão, também (DERRIDA, 2003 *apud* CORACINI, 2007) evoca a questão da hospitalidade para adentrar a mesma temática levantada neste estudo, indicando que é possível afirmar que aos sujeitos educacionais, em especial o professor, é dada a difícil tarefa de hospedar e ser hospitaleiro, isto é, não hostil, com esse estranho que foi inserido – mas não totalmente incluído – no espaço da sala de aula da escola regular, na ilusão de ser possível se atingir e viabilizar uma hospitalidade universal: “sem reservas, sem limites, sem fronteiras” (CORACINI, 2007).

Podemos analisar que é justamente essa posição de “hostil aceito” (DERRIDA, 2003 *apud* CORACINI, 2007) que é assumida pelo aluno diferente, especial e/ou deficiente, na escola regular, tendo em vista que tal aceitação está prevista em lei, além de tornar os professores

envolvidos com a inclusão, mais “tolerantes” e “generosos”, em conformidade com a ideologia em funcionamento no discurso religioso e jurídico segundo os quais “todos são iguais perante a Lei” (BRASIL, 1988).

A aplicabilidade da lei, nesse caso, das premissas da educação inclusiva, assegura os direitos de todos, ganhando estatuto de compromisso social e moral. Interessante notar que nessa totalidade, nessa suposta completude universal, insurge-se o particular, o diferente. Sobre o particular e o geral, Pêcheux (2009) discute a universalidade como uma ilusão, produzida por uma concepção de linguagem e de semântica lógica como idealistas, que não levam em conta as contradições que a materialidade histórica e linguística apontam. Pode ser, então, que por essa ilusão imaginária, pela ideia de que a escola possa contemplar tanto o universal quanto o particular (contradição de base) é que ocorrem tantas oscilações, tantas idas e vindas no estabelecimento da legislação sobre a inclusão. Ficam sempre em uma atuação em “tentativa e erro”... quanto mais leis e decretos vemos sobre um mesmo assunto, concluímos que não está funcionando. A prescrição está sendo feita em forma de Lei, mas não estamos conseguindo aplicar na prática.

Partindo da premissa de que todos são iguais ou, ainda, de que a igualdade é um ideal a ser alcançado, Cavallari (2014) afirma que a educação inclusiva silencia as diferenças que poderiam provocar transformações produtivas e significativas no contexto escolar.

Em nome de uma prática pedagógica mais justa e igualitária igualam-se, também, os sujeitos, suas demandas e desejos, confinando-os a um mesmo espaço e prática discursivo pedagógica, em que o aluno só parece ser considerado ou endereçado como objeto do saber do outro (professor, coordenador, pedagogo etc.) que, por sua vez, deve sempre saber o que fazer diante do inesperado (CAVALLARI, 2014, p.32 e 33).

Outro trecho da fala da professora 01 nos mostra como esse aluno diferente/deficiente é dito nessa materialidade:

PROFESSORA 01 (P 01)

... então é muito complicado essa **coisa** de inclusão **né...** pelo despreparo nosso...e eu não sei qual era o objetivo de simplesmente **largar...**é assim que eu vejo **largaram essas crianças lá...** ah... **porque eles têm que ter o convívio social.**

No trecho “largaram essas crianças lá”, o termo “essas” torna visível a noção de diferente, ou seja, essas crianças não são como as outras crianças. Nos depoimentos dos

professores, de modo geral, as noções de “diferente” e de “deficiente” se confundem, justificando a necessidade da aplicação de práticas pedagógicas igualitárias e simplificadoras das diferenças. Estão inseridos em uma formação discursiva que acredita não poder nomear o aluno como deficiente, então usam-se sinônimos “diferente”, “especial”, entre outros, mas não se anulam as diferenças e dificuldades apenas pela alteração do nome.

Cavallari (2014) nos permite entrever que o foco das práticas inclusivas está no apagamento da diferença e da deficiência e não no acolhimento da diversidade como algo que pode ser produtivo no processo de ensino aprendizagem, uma vez que requereria a transformação não só do aluno dito “especial”, mas de todos os envolvidos no processo em questão.

Outro ponto, que podemos observar na materialidade posta, é o fato de a professora 01 transparecer a diferença que faz entre criança “normal” e criança “incluída”. ... é assim que eu vejo **largaram essas crianças** lá...Quando a professora usa ‘essas crianças’ mostra uma diferença entre ‘essas’ e as crianças consideradas normais. Ela ainda complementa o discurso com: ah... **porque eles têm que ter o convívio social.**

Podemos observar aqui o funcionamento do interdiscurso, um dizer que virou memória em outras épocas, em que a escola recebia as crianças “deficientes” para apenas lhes propiciar socialização. A escola especial não era considerada como uma escola, mas como um órgão promotor de socialização e interdição uma vez que o ‘sujeito anormal’ tinha seu ‘lugar’ na sociedade.

Na fala das professoras podemos observar a ilusão da capacitação como solução, como se fosse possível conter o equívoco, a contingência e a falta de garantias. Não existe solução para todos quando o professor contempla a singularidade, neste caso é preciso considerar que mesmo na contingência é possível fazer algo, é possível produzir um gesto, mesmo que não haja garantias. Geralmente os cursos de capacitação olham para a solução e minha proposta é olhar para a contingência, para a falha, não como impeditivo, mas como algo que possibilita a transformação.

Pelo discurso em movimento, podemos analisar que o efeito de sentido que o professor se filia em relação ao processo de inclusão é frágil. Esse lugar como professor de aluno “deficiente” lhe foi “imposto” e ele, o sujeito professor, está ali de mãos “atadas” aguardando ser “capacitado”. É um sujeito professor “coitado”, e o sujeito aluno é significado, nessa

configuração, que aponta para ambos, o lugar de incômodo, de desalinho, de insegurança e de despreparo.

Em consonância com esta discussão trago outro recorte da professora 02.

P02 – O apgar dele foi 7 e 7 no 5 min., ele ficou mais de trinta dias internado e intubado, depois que nasceu... nasceu com dependência de droga... então quando a gente leu ... morre de dó... baixo peso, prematuro... nem parece que ficou desse tamanho... grande e forte!!! E aí depois a gente conversou com ela (responsável) sobre a necessidade de um diagnóstico. Não tem como tratar como os outros..., mas daí a gente trata como o que?

Podemos observar no dizer dessa professora que a presença do aluno “diferente dos demais” é vivida com grande perturbação. É ‘diferente’, ‘deficiente’, então “trata como o quê?” Nota-se, nessa discursividade, a dificuldade de se significar como professora num processo de inclusão de alunos que teoricamente precisam ser incluídos: o aluno “diferente” não é um aluno “normal”, não tem um funcionamento “normal”, ele tem todo um histórico médico que marca essa diferença, vou tratá-lo como o quê? Podemos observar o modo como que este aluno é significado no dizer de sua professora, o lugar do “diferente”, do “incômodo”, do “não normal”. Podemos observar, ainda, um processo de coisificação do aluno: “trata como o quê?”.

Trago para esta discussão as considerações de Ferreira e Cavallari (2013) que afirmam que uma das marcas apresentadas pela diferença social, sobretudo no espaço escolar, é constituída pelos sentidos formulados a partir do lugar da impossibilidade, que se materializa pela coisificação. Uma coisificação corporal e/ou pela deficiência marcada no corpo e que aponta, de acordo com as autoras, para a falta que o sujeito carrega: falta de audição, falta de visão, falta de capacidade intelectual, dentre outras. Vê-se, portando, que o sujeito não é considerado em sua totalidade, mas sim a partir do que aparentemente lhe falta. Tem-se, portanto, um efeito metonímico de sujeito, já que parte de seu corpo deficiente é tomado pelo todo de sua identidade ou de seu ser sujeito no mundo. Há aqui, um deslocamento “de uma posição sujeito caracterizada pela falta para uma caracterizada pela diferença” (FERREIRA e CAVALLARI, 2013, p. 93).

Neste sentido, retomo Lopes (2016) em sua afirmação de que a noção de estrangeiro, daquilo que é diferente, começa quando surge a consciência da diferença e termina quando há o reconhecimento do outro. Logo, professores e alunos deveriam se reconhecer em uma relação de “espelhamento”, em que a falta e o excesso significam e produzem sentidos.

Vejo uma (in)ação dos professores, em geral, para com esses alunos a serem incluídos. Temos nas análises postas uma regularidade que indica falta de preparo e incômodo com a inclusão, uma ausência do olhar para o sujeito, em sua singularidade, sem querer apagá-la. Abaixo temos outro recorte que faz menção a esse mesmo ponto em discussão:

P02 – Ele viu o gráfico.... e tiveram alunos normais que não visualizaram isso no gráfico!!! ele foi no ponto... a do Brasil é baixinho, há..., mas não é a mais baixinha... porque tem esse aqui ...ó... professora. Então assim isso ele sabe, acho que as vezes a dificuldade dele, é assim, demonstrar aquilo que ele sabe, precisa esperar ele chegar na conclusão, ele vai chegar, mas, é mais devagar.

A discursividade em questão, novamente, nos mostra que o “aluno de inclusão” não é visto como os outros alunos, como um “aluno normal”. Quando a professora refere que tiveram “alunos normais”, ela põe em evidência a diferença. Existe o sentido de que os “alunos normais” são normalmente capazes de aprender e realizar as atividades e o “aluno incluído”, não. Podemos questionar o que é um “aluno normal”? Para análise, posso substituir o termo “aluno normal” por “aluno bom” e, historicamente, temos um imaginário de que esse aluno é “bem-comportado”, “não dá trabalho”, “é estudioso e interessado”, “aprende com facilidade o conteúdo”. Todas essas características são efeitos de sentidos e esses efeitos estão filiados às Formações discursivas e a Formação Ideológica do professor.

Orlandi (2014, p.157) sustenta essa discussão afirmando que há um imaginário político-social ideologicamente constituído que funciona na estabilização das imagens. Nesse sentido, o bom e o mau aluno são constituídos como tal, não o são por natureza. E a autora continua afirmando que o bom ou o mau aluno é constituído por este ou por aquele professor, ou seja, não há homogeneidade, ou unicidade de sentidos nem para o aluno nem para o professor. Ainda, a autora conclui que “a questão posta de formação ou capacitação qualifica, a meu ver, esta questão, constituindo este ou aquele professor portanto como consequências para a capacitação ou formação deste ou aquele aluno”. Observamos, a partir dessas colocações, um processo cíclico ao qual se submetem o sujeito aluno e o sujeito professor em uma troca que os constitui, e se implicam mutuamente, ou devem se implicar para que o processo de inclusão na escola faça sentido.

É recorrente a tentativa de alcançar a completude: o professor como detentor do poder-saber ensina “tudo” e o “bom” aluno apreende esse “tudo”. Não existe espaço para a falta, e “a falta é constitutiva do desejo de aprender” (PETRI, 2009 *apud* Ferreira e Cavallari, 2013, p.172).

De posse de conceitos psicanalíticos, Petri (2009) (*apud* Ferreira e Cavallari, 2013, p.172) nos ensina que a falta não pode nem deve faltar, pois se não há falta não há desejo que, por sua vez, mobiliza o sujeito, e aqui me refiro tanto a sujeito-aluno quanto a sujeito-professor. Esse mesmo autor, afirma “...que a relação das pessoas com o mundo não se dá por intermédio de um objeto, mas pela falta dele”. Em consonância, Ferreira e Cavallari (2013, p.173) acrescentam que segundo a noção que circula no senso comum, em especial na educação formal, “a falta deve ser sempre evitada e/ou tamponada para que a demanda do sujeito-aluno por um saber totalizante seja totalmente atendida pelo sujeito-professor”.

Se nada pode nem deve faltar ao aluno de hoje, como podemos, enquanto educadores, significar o sujeito aluno por sua singularidade? E, desse modo, salientamos que para a psicanálise, o saber, por comportar necessariamente o não saber, exige doação, investimento e engajamento do sujeito que participa de sua construção. Em consonância, em uma pesquisa anterior (CAVALLARI, 2011, p.136) ressalta que a incompletude e a falta são necessárias para que o saber seja construído e reinventado, ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Assim sendo,

faz-se necessário que o professor não encarne nem corresponda ao Ideal de completude ou de ‘todo-saber’ que circula no espaço escolar, sobretudo no espaço de sala de aula, de modo que a demanda dos alunos não seja totalmente atendida e/ou correspondida, tendo em vista que o desejo - no caso o desejo de saber - é instaurado pela falta provocada pelo não saber (CAVALLARI, 2013, p.173 e 174).

Cavallari (2016, p.166) afirma que devemos “apostar em um ato educativo movido pelo desejo de ensinar, que suporte a falta de certezas e que propicie o engajamento, o laço social e o deslocamento subjetivo, a partir da irrupção de um sujeito desejante, movido pela *falta-a-ser*.”

Para tanto, tal como salienta Orlandi (1999, p.230), é preciso olhar para a “falha como lugar do possível”, do sentido outro, e não como algo a ser tamponado ou silenciado. “O conhecimento precisa da incompletude, do inacabamento, da errância dos sujeitos e dos sentidos, de sua inexatidão” (ORLANDI, 2014, p.152).

Como último ponto de discussão trago mais um recorte da professora 02. Observemos a materialidade posta em seu discurso:

Então assim, essas **dificuldades** têm, porque **cada deficiência é diferente**, e mesmo assim sendo deficiência diferente, tem características da deficiência mas, tem particularidades de cada ser humano.

A partir desse recorte podemos nos reportar a uma discussão entre o “normal” e o “patológico” que muito se aplica ao tema “inclusão escolar”. Martins (2004) afirma que existe um ideal de saúde e normalidade, que é propagado pela mídia e pela indústria médica e que se vale da cientificidade para se legitimar. Dentro dessa premissa, qualquer diferença em relação ao ideal é vista como um desvio, um distanciamento da perfeição, devendo ser corrigida. A professora 02 afirma que existem as características das deficiências, “porque cada deficiência é diferente”. Vemos um ancoramento no discurso médico no qual há laudos e prognósticos para cada patologia. Quando esse laudo é posto, ele pode nos impedir de olhar para a individualidade, para a singularidade. Conhecer seu aluno através da linguagem, da singularidade (além do laudo), nos dá a possibilidade de uma atuação desse sujeito professor de uma maneira, de fato, inclusiva. Como esse aluno aprende, do que gosta, o que já sabe?

Por outro lado, a professora 02 parece citar um equívoco de ordem ideológica, pois quando ela fala das particularidades do ser humano está levando em conta essa singularidade. Então podemos vê-la circular entre uma formação discursiva médica, que defende os aspectos desenvolvimentistas e a patologia, e por uma formação discursiva “inclusiva” que observa a singularidade do ser humano. Apesar disso, para a prática pedagógica ainda podemos vê-la presa ao aspecto patológico.

Olhando para a frase ‘cada deficiência é diferente’ podemos fazer um jogo parafrástico:

cada deficiência é diferente

cada aluno é diferente

Podemos observar nessa formação parafrástica que existe um elo entre aluno e deficiente, uma vez que discutimos o discurso da Escola Inclusiva. Mas podemos observar um deslizamento de efeito metafórico: na primeira formulação, a preocupação da professora recai nas várias patologias possíveis de diferentes diagnósticos e características variadas, e como ela deve dar conta disso em sala de aula. Mas, ao mesmo tempo, temos historicamente o funcionamento da memória em todos os cursos de formação pedagógica de que cada aluno é diferente em seus modos de funcionar como ser humano. Nessa paráfrase vemos um deslize do olhar da professora: o que antes eram alunos diferentes, agora, com o advento da inclusão escolar, são deficiências diferentes. Mas continuam sendo alunos, alunos “deficientes”.

Pode-se perceber que, muitas vezes, a real dificuldade do professor é seu próprio ofício: é lógico que alunos com “bom” comportamento são sempre mais fáceis na lida do professor, mas não são somente os alunos “deficientes” que tem alterações de comportamento.

Observamos que os alunos “deficientes” já chegam com uma “marca” no corpo e um diagnóstico médico, são classificados imediatamente como “diferentes e difíceis”.

Para Rodrigues (2006, p.05), “classificar alguém como “diferente” parte do princípio que o classificador considera existir outra categoria que é a de “normal” na que ele naturalmente se insere. E, por esse sentido, trago também a leitura de Dias (2011, p.47), ao afirmar que o discurso da inclusão/exclusão vem funcionando para validar “aquilo que o homem não consegue justificar, ou seja, suas atitudes de repulsão ao outro, ao diferente, ao que não está dentro das normas estabelecidas por certo tipo de poder que o Estado precisa capturar”.

De acordo com Penna (2003, p. 42 *apud* CAVALLARI, 2016), “... a psicanálise se apoia inteiramente na transferência sustentada pela posição de saber, o que requer a dimensão do amor, da presença e da palavra”. Pensar o sujeito pelo viés psicanalítico e desnudar os efeitos de sentido produzidos por termos que o classificam como “anormal”, “diferente” e o reduzem a um diagnóstico médico se configura como um caminho possível que produz mudanças na rede de filiações de sentidos, abrindo brechas para a singularidade e para mudanças no modo de ser e estar no mundo. Defendo um olhar atento para o ser humano, no caso desta pesquisa para o “aluno deficiente”, pois independente de sua classificação médica, é preciso olhar para a sua singularidade como para qualquer diferença, já que a diferença é constitutiva de qualquer sujeito.

Para finalizar esta análise retomo meu objetivo inicial nesta pesquisa, buscar compreender discursivamente como os efeitos de sentidos sobre inclusão se transformam em gestos que repercutem na constituição do sujeito professor.

Podemos observar, nas materialidades analisadas, uma responsabilização do outro e uma estabilização do papel do professor como despreparado para atender às demandas da educação inclusiva. Dessa maneira, os professores usam os cursos de capacitação/treinamento como a solução dos problemas enfrentados pela realidade da “inclusão escolar”. Ressaltamos, nesse sentido, a importância da formação como forma real de conhecimento do sujeito professor para lidar com a singularidade do sujeito aluno.

Ainda temos a percepção da fragilidade das políticas públicas que, com um movimento de vai-e-vem entre escolas especiais e escolas regulares, gera uma falta de preparo generalizada, pois não se tem uma certeza da manutenção do serviço chamado de inclusão escolar. Por conta disso, o professor acolhe os alunos ditos especiais no espaço de sala de aula, ainda que isso implique má qualidade da educação oferecida no espaço escolar. Podemos afirmar que as

políticas públicas da Educação Inclusiva produzem um efeito de inclusão, mas os gestos, na prática ratificam a exclusão.

Antes de concluir, gostaria ainda de relatar uma experiência que vivenciei em uma escola particular de ensino fundamental, numa cidade do Sul de Minas Gerais. Este relato aconteceu no tempo em que atuei como orientadora escolar. Na escola tínhamos 2 alunos em situação de “inclusão”, ambos matriculados no ensino fundamental II, um deles com diagnóstico de esquizofrenia e deficiência mental (1) e o outro com diagnóstico de Síndrome de Lander Klauffer (2). No momento de fechamento de notas, a professora que dava aulas de redação para ambos os alunos relata o seguinte dilema, mais ou menos nestas palavras:

Olha, eu não sei o que fazer para lançar as notas dos alunos (1) e (2), porque o aluno (2) é tranquilo, participativo... então, apesar de não conseguir realizar as atividades é mais **fácil dar** uma nota para ele [ela se refere a dar a nota 6,0 média da escola] do que para o aluno (1), que não faz as atividades e tem o comportamento muito difícil.

A professora em questão, acreditava que precisava **dar** uma nota para ambos os alunos, porque como eles eram “alunos de inclusão”, não poderiam ser reprovados. Dentro dessa formação discursiva vê-se: “o aluno não pode ser reprovado por ser de inclusão”, “o aluno de inclusão não tem capacidade de aprendizado, neste caso, como somos obrigados a mantê-lo em sala de aula não convém ser reprovado” ... A escola em questão trabalhava com os professores por atividades diferenciadas que possibilitassem uma avaliação justa de todos os alunos. Mas a fala dessa professora nos mostra que ela era constituída nessa posição e, portanto, funcionava em uma formação discursiva que acredita que o “aluno incluído” deve “ser passado”, e, portanto, não vale o esforço no sentido de sua aprendizagem. Em sua memória está em funcionamento o preceito de que como ele é deficiente, não vai precisar, ou não vai fazer uso desses conhecimentos no futuro. É necessário apenas “hospedá-lo” (DERRIDA, 2003) para que a Lei da Inclusão não seja descumprida.

É importante compreender que atitudes de (in)ação como dessa professora são resultantes de toda sua história e formação ideológica. A resposta para uma mudança nesse comportamento, nessa prática pedagógica, pode acontecer se utilizarmos os conhecimentos de análise de discurso para criar uma nova realidade na atuação pedagógica. Acredito que a aproximação de conhecimentos do campo da Análise de Discurso na formação de professores pode promover um deslocamento do olhar do professor, proporcionando espaço de valorização do sujeito aluno, dos seus saberes e das singularidades, abrindo caminho para o múltiplo, para a particularidade do sujeito.

Sobretudo, precisamos entender outra forma de compreender a relação que se estabelece na escola, dando voz ao sujeito, para além de uma relação pautada na fisiologia, na biologia, no diagnóstico médico. Precisamos abrir espaço para a constituição de um lugar na linguagem e um lugar na relação pedagógica, enfim, um lugar, social, histórico e ideológico.

6 ... E POR FIM..., MAS NÃO O FIM ...

Ao iniciar esta jornada de estudos em Análise de Discurso, deparei-me com uma situação imaginária comparada a de um viajante em um país estrangeiro do qual da língua conhece pouco mais que o nome, uma situação a qual sou bem reticente. Mas, uma vez nela, foi necessário um movimento de procurar respostas que impulsionassem essa imersão, nesse outro espaço, nesse outro país, levada pelo desejo de não desistir da viagem, de enfrentar as dificuldades e seguir em frente. Após um período de aproximação, me descobri imersa nesse outro lugar que acabara de retomar, agora de modo mais profundo, e que descortinava sentidos por um *gesto interpretativo* que permitiu compreender que, enquanto sujeitos, vivemos em nossa realidade a *ilusão de sermos a origem do dizer* e que nos constituímos sujeitos no discurso num processo de assujeitamento ideológico que se instaura inconscientemente e nos dá a conhecer o nosso lugar no sistema social. Acima de tudo pude compreender que os sentidos não estão colados às coisas do mundo, que eles devem ser postos “em relação a” por um sujeito que é múltiplo, numa língua que significa na falha, nos equívocos, que é incompleta na sua essência e, portanto, *tudo não se diz*.

Esta imersão trouxe possibilidades e entendimento que a inserção nesse outro mundo aberto pela Análise do Discurso leva às seguintes considerações:

A aproximação teórica com a Análise de Discurso permite uma abertura para outras possibilidades de compreender as dificuldades encontradas no dia-a-dia da prática escolar que não se restringe à inclusão, onde este estudo está circunscrito.

Não se trata de uma aplicação direta dos conceitos teóricos que movem a teoria de discurso para a prática escolar, mas de fazer instaurar um outro movimento no posicionamento dos sujeitos educacionais em relação aos alunos ‘normais’ e incluídos.

É preciso considerar que um movimento de mudança transformadora de atitudes apenas se materializa a partir da relação de sentidos que se estabelece no/com [o] sujeito. E esse processo é algo que sofre determinações da exterioridade e o impacto nos sujeitos envolvidos na constituição de sentidos tem estreita relação com a forma pela qual seus integrantes são assujeitados ideologicamente.

Uma outra contribuição dessa inserção é instaurar uma postura mais crítica no interior da escola a partir de cada um dos sujeitos envolvidos, abrindo-se para a possibilidade de olhar para o outro numa posição de alteridade e adotar uma linha de conduta mais flexível,

considerando os saberes do outro na constituição de seu saber para, dessa maneira, tentar manter uma relação mais horizontalizada com troca de saberes e deslocar-se da posição verticalizada de quem se vê como único detentor de saberes.

Creio que ter a explicitação dessas possibilidades durante a formação profissional possa contribuir para trocas mais significativas, situações educacionais com maior aproximação de professores e alunos. Trata-se de ver o sujeito na sua singularidade e compartilhar saberes, mobilizando sentidos agregadores.

E, por fim, preciso dizer que, embora seduzida pelo “outro mundo” conhecido nesta viagem pela Análise de Discurso, minha “casa” está em outro lugar e volto para ela em “roupas novas”, para retomar novos caminhos na minha prática escolar que, certamente, não serão os mesmos porque compreendi a paráfrase e a polissemia da minha trajetória enquanto profissional da/na linguagem.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto presidencial nº 7.611 de 17 de novembro de 2011**. Brasília, 2011.

_____. Lei 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 1986.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Inclusão: Revista Educação Especial**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, v. 4, n. 1, p. 18-32, jan./jun. 2008.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, DF, 1994.

_____. Ministério da Ação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Centro Brasileiro para Infância e Adolescência, 1990.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial **Parâmetros Curriculares Nacionais/ Adaptações Curriculares**. Brasília, MEC, 1999.

_____. **Constituição (1988)**. Art. 5º. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BURNIER, Suzana et al. História de vida dos professores: o caso da educação profissional. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.12 n.35 maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a13v1235.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2.ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

CAVALLARI, J. S.; SOUZA E SILVA, S.L. Do desenhar e garatujar à inscrição na/pela letra: um caminho para a singularidade. In: COSTA G. C.; CHIARETTI, P. (Orgs) **Arte e Diversidade**. Trilogia Travessia da Diversidade. Vol. 3. Campinas: Pontes Editores, 2016.

_____. Equívocos que constituem o macrodiscurso político-educacional da inclusão. In: FERREIRA, L.F.; ORLANDI, E. P. (orgs) **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014.

_____. **Falta, desejo e transferência na (trans)formação do saber**. Guavira Letras, n.16, jan – jul.2013.

_____. **Traduções subjetivas acerca do discurso da inclusão**. Tradução e

_____. **O discurso da inclusão na eliminação das diferenças constitutivas do sujeito-aluno de línguas**. Seminários de pesquisa em linguística aplicada (SEPLA), 2008.

CARVALHO, E.N.S. **Educação de alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino**: considerações sobre a operacionalização curricular. Mensagem da APAE. Brasília, out. dez., p. 30-32, 1998.

- CORACINI, M.J. Identidade e cidadania: a questão da inclusão. In: _____. **A celebração do outro: arquivo, memória e identidade: línguas (materna e estrangeira) plurilinguismo e tradução.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2007.
- COSTA, G. C. da. Discursividades de Inclusão e a manutenção da exclusão. In: FERREIRA, L.F.; ORLANDI, E. P. (orgs) **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.
- COURTINE, J.J.** O discurso inatingível: marxismo e lingüística. Trad. Heloisa Monteiro Rosário. Cadernos de Tradução. Porto Alegre, n 6, **1999.**
- COURTINE, J.-J. **Analyse du discours politique:** le discours communiste adressé aux chrétiens. Langanes 62. paris, Didier-Larousse.1981.
- DERRIDA, J. **Da hospitalidade.** Tradução: A. Romane. São Paulo: escuta, 2003.
- FERNANDES, C. H. Pesquisa e formação profissional continuada: (em) caminhos da educação inclusiva. **Educação: Teoria e Prática,** Rio Claro. v. 24, n.46, p. 04-22, maio/ago. 2014. (2017)
- FERREIRA, E. L.; CAVALLARI, J.S. **Sobre o (não) deslocamento dos sentidos da diferença no processo da inclusão escolar.** Línguas e Instrumentos Linguísticos. 2013.
- FERRE, N. P. L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: SKLIAR, C., LARROSA, J. **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- GLAT, R. & BLANCO, L. de M. V. **Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva.** In: GLAT, R. (org.). Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar. 14 (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI). Rio de Janeiro: Editora Sete Letras, 2007.
- _____, & FERNANDES, E.M. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva:** uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. Revista Inclusão: MEC / SEESP, v. 1, nº 1, p. 35-39, 2005.
- HENRY, P. Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Bethania S. Mariani. 3 ed. Campinas, SP:Unicamp, 1997.
- INDURSKY, Freda. **A Análise do Discurso e sua inserção no campo das ciências da linguagem.** Cadernos do IL, Porto Alegre, n.20, 7-21, 1998.
- KAFROUNI, Roberta e PAN, Miriam Aparecida Graciano de Souza. **A inclusão de alunos com necessidades educativas especiais e os impasses frente à capacitação dos profissionais da educação básica:** um estudo de caso. Revista InterAÇÃO, Curitiba, 2001.
- KESSLER, T. M. **A surdez que se faz ouvir:** sujeito, língua e sentido. Tese de doutorado. Santa Maria, RS, 2008.
- LEITE, D.M. **Educação e relações interpessoais.** In: PATTO, M.H.S. Introdução à psicologia Escolar. São Paulo: TAQ, 1981.
- LOPES, J. C. S. Processos de identificação em sujeitos descendentes de imigrantes italianos, sua relação com a(s) língua(s) e com o espaço em Machado, mg. Dissertação de Mestrado. Pouso Alegre: Univás, 2016.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MARCHESE, A.; MARTÍN, E. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais.** Em C.Coll; J. Palacios & A. Marchesi, Desenvolvimento Psicológico e Educação: necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar (p.723). Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MARIANI, B. (Org.) *A escrita e os escritos: reflexões em análise do discurso e psicanálise.* São Carlos: Claraluz, 2006. (1998)

MARTINS e SILVA, V. R. **O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo.** Tese de Doutorado. Unicamp, 2006.

MEDEIROS, C. S. O discurso da inclusão pela diferença na relação mídia e sociedade. In: FERREIRA, L.F.; ORLANDI, E. P. (orgs) **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

MICHELS, M. H. O que há de novo na formação de professores para a Educação especial? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 24, n. 40, p. 219-232, 2011.

NÓVOA, António (Org.). **Vidas de Professores.** 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

_____. Os Professores e as Histórias da sua Vida. In:NÓVOA, Antonio. (Org.). **Vidas de Professores.** 2ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995, p. 11- 30.

_____. **Os Professores e sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

OLIVEIRA, A.C.S. **Efeitos de sentido da exclusão de pessoas com deficiência na escola: um estudo sobre o discurso de professores a respeito da inclusão.** Tese de Doutorado. Programa de Doutorado em Ciências da Linguagem. Pouso Alegre, Minas Gerais, 2017.

ORLANDI, E. Formação ou capacitação? duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, L.F.; ORLANDI, E. P. (orgs) **Discursos sobre a inclusão.** Niterói: Intertexto, 2014.

_____. **O que é linguística.** 2º ed. São Paulo: Brasiliense, 2013.

_____. **Discurso em Análise: Sujeito, Sentido, Ideologia.** Campinas, SP, Pontes, 2012.

_____. **Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.** São Paulo, Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Análise do Discurso: princípios e procedimentos.**4. ed. São Paulo, Campinas: Pontes, 2002.

_____. **Discurso e Leitura.** 4a. Ed., São Paulo: Cortez, 1998.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996a.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996b.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 3 ed. Campinas: Ed. Unicamp, 1995.

ONU. Resolução aprovada pela Assembléia Geral da Organização das Nações Unidas 3.447, de 09 de dezembro de 1975.

PARANÁ. **Pessoa portadora de deficiência.** Integrar é o primeiro passo. SEED/DEE, 1998.

PAYER, M. O. **Discurso, memória e oralidade.** *Horizontes.* Revista do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação da USF, v. 23, n. 1, p. 47-56, jan./jun. 2005.

_____. **Memória da língua.** Imigração e nacionalidade. São Paulo, Ed. Escuta, 2006.

_____. **Processos, modos e mecanismos da identificação entre o sujeito e a(s) língua(s).** *Gragoatá.* Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFF, Niterói, n. 34, p. 183-196, 1. Sem. 2013.

_____. **Educação Popular e Linguagem:** reprodução. Confrontos e deslocamentos de sentidos. Campinas, SP: Ed. da Unicamp, 1993.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso:** uma crítica a afirmação do obvio. 2. ed. Traduzido por Eni Orlandiet al. Campinas, São paulo: editora da Unicamp, 1988 / 2009.

_____. Análise Automática do Discurso (AAD 69). In: Gadet, F; Hak, T (Orgs.) **Por uma Análise Automática do Discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. De Bethania Mariani (et al.). 3ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1997.

_____. O mecanismo do (des)conhecimento ideológico. Tradução de Vera Ribeiro. In: ZIZEK, S. (Org.) **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

_____. **Ler o Arquivo Hoje.** In: ORLANDI, E (org.). Gestos de Leitura. Unicamp, Campinas, 1994.

_____. **Discurso:** estrutura ou acontecimento. Campinas, Pontes, 1990.

PELEGRINI, M. I. A. **Alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular:** práticas pedagógicas docentes que constroem a educação inclusiva. 2014. 177 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Univás. Pouso Alegre, 2014.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para compreensão. In: SACRISTÁN, J.; PEREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** 4.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PETRI, M. J. C. **Manual de Linguagem Jurídica.** São Paulo: Saraiva, 2009.

RIBEIRO, J. A. R. Movimentos históricos da escolarização. In: Claudio R. B. (Org.). **Inclusão e escolarização:** múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

RODRIGUES, E. A. **O jogo verbal vs. não-verbal:** (re)formulação de estereótipos nas estampilustradas primeiras estórias. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade Federal de Uberlândia, ILEEL, PPGEL, 2006.

RODRIGUES, E.A.; BARROS, R.C.B. **Discursos sobre língua(gem) e sujeito em documentos reguladores da educação**: a questão da inclusão. Revista Polifonia, Cuiabá, n.31, v. 22, p.372-406, 2015.

SASSAKI, R. K. Inclusão: paradigma do século 21. **Inclusão**: Revista da Educação Especial, Brasília, v.1, n.1, p. 20-23, 2005.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: o paradigma da próxima década. Mensagem da APAE. Brasília, outubro/dezembro,1998.

SILVA, A.S. **Os saberes docentes para a prática pedagógica de alunos com necessidades educativas especiais na escola regular**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana/BA,2014.

SILVA, M.V.; PFEIFFER, C.C. A pedagogização do espaço urbano. **Rua Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade**. Edição Especial 20 anos, p.87-108, 2014.

SILVEIRA, E. M. (Org.) **As bordas da linguagem**. Uberlândia: EDUFU, 2004.

SKLIAR, C. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, D. (Org.). **Inclusão e educação**: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOUSA, Juliane Alves de; SILVA, Fábio Luiz da EUCERE :XII congresso nacional de educação. PUC/PR, 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e Formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2012.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação para todos. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.Tailândia, 1990.

WANDERLEY, F. **Normalidade e patologia em educação especial**. Psicologia. Ciência e Profissão, 2, 2-9.1999.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

VIZIM, M. Educação Inclusiva: o avesso e o direito de uma mesma realidade. In: SILVA, S.; VIZIM, M. (Org.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ANEXO I – ENTREVISTAS COM OS PROFESSORES

Entrevista Professora 01

Bom dia!! Meu nome é A. sou professora de geografia a 3 anos atuando no magistério e hj eu vim aqui dar o meu depoimento sobre os alunos de inclusão. Pra mim profa. A., eu acho muito complicado, porque eu... né... nós professores em sala de aula, nós não fomos trabalhados, nós não passamos por nenhum curso, nada que venha a nos mostrar como lidar com essas crianças especiais. E o que eu vejo hj é que simplesmente elas são jogadas em sala de aula, sem nós estarmos preparados e sem auxílio do segundo professor, o que torna mais difícil ainda. Com a sala de aula lotada de 35 a 40 alunos, não tem como a gente ter uma atenção especial pra essa criança, pra esse adolescente, no meu caso que eu trabalho com adolescentes, de que eles precisam. Eu percebo também que os segundos professores também, a maioria deles também está despreparado, eles acham que simplesmente é sentar do lado dessa criança, o professor fazer alguma atividade que se enquadre a ele e é só aquilo ali. Eu acho que é um despreparo muito, muito grande. Claro que existem as exceções, eu posso citar isso porque esse ano eu tenho um aluno no 7º ano, o M. e ele tem uma segunda professora que eu posso dizer assim, que essa... eu posso dizer assim que no meu tempo de trabalho é a primeira, segunda professora que eu vejo preparada pra trabalhar com esse menino, ela auxilia muito ele, sempre ao lado dele ajudando vendo as dificuldades, interagindo comigo... o que que a gente pode fazer nós duas juntas, pra auxiliar na aprendizagem dele, e eu sinto o M. mais calmo na sala de aula é... fazendo as coisas tendo vontade de fazer, de entregar... então é muito complicado essa coisa de inclusão né... pelo despreparo nosso...e eu não sei qual era o objetivo de simplesmente largar...é assim que eu vejo largaram essas crianças lá... a porque eles tem que ter o convívio social. Mas não é só esse convívio social, tem que ter uma preparação pra esses professores que estão recebendo, pra essa escola, pra esses coleguinhas na sala de aula é... que muitas vezes fazem bullying com essas crianças porque não estão preparadas para receber o diferente... na realidade é o diferente. Então é isso que eu tenho pra dizer....

Entrevista Professora 02

O que as vezes eu acho assim... falando de uma modo geral da inclusão... a inclusão ela acontece, ela foi meio que imposta pelo governo, mas não existe um preparo... e isso não é assim... que é escola particular, que é escola pública... não existe!!! Então assim, foi colocado simplesmente, aí eles acham que... por exemplo no caso de criança com deficiência auditiva eles acaham que vc saber alguns gestinhos de libras já resolve, não é assim, é outro idioma gente!!! Não dá certo. Então assim, essas dificuldades têm, porque cada deficiência é diferente, e mesmo assim sendo deficiência diferente, tem características da deficiência mas, tem particularidades de cada ser humano. Que vai da criação, do modo como a família encarou essa deficiência, como que ele é tratado dentro de casa, se ele é tratado como um que... não consegue fazer nada, então tudo na mãozinha ou se é alguma que a família já despertou isso de dar autonomia pra criança poder se virar dentro das limitações dela... que é uma coisa que devia fazer com todas as crianças.

Com relação ao D. no começo a gente não sabia ao certo qual era a deficiência dele... qual o problema dele? Que tem comprometimento intelectual tá na cara, não precisa ser expert pra descobrir não, mas ele mesmo tendo um comprometimento intelectual ele tem uma inteligência grande. Ele tem um raciocínio lógico bom, então ele consegue analisar as coisas pela lógica, se esse é desse jeito que faz... esse outro que é parecido eu consigo fazer do mesmo jeito. Ele tem esse tipo de raciocínio, e ele precisa de um tempo maior pra executar as mesmas tarefas, então por exemplo, um teste de matemática que eu aplico aqui com eles que é a tabuada em minutos, com ele, eu não posso colocar assim por que se tiver um tempo uma pressão, ele trava, ele não faz! E a resposta que ele adora é não sei, tá difícil, eu não consigo. São respostas práticas... D. vamos lá fazer..., mas eu não sei!!! Mas como vc não sabe? Ah é porque está difícil. Ele adora este tipo de resposta. Mas se vc vai e mostra pra ele...olha tá vendo, vou ler pra vc, com calma ele consegue chegar numa resposta. Mesmo interpretação de texto, ele consegue, e a tabuada, ele conta...né e precisa de um tempo maior ... então eu dou esse tempo maior pra ele, porque não adianta... ele vai travar e não vai conseguir fazer nada. E ele contando, fazendo... ele consegue ter um acerto de 90 a 100%... dentro do tempo dele. Porque é assim, ao mesmo tempo que ele tem essa deficiência e tal, algumas questões pra ele tem que ser adaptadas, porque se tiver um grau de abstração e tal muito grande não vai, mas o que está assim mais explícito, ele consegue e ele faz! Ele lê direitinho, ele tem a compreensão daquilo que ele lê, ele tem a compreensão do que ele ouve, só que o tempo dele é diferente. Até pelas medicações que ele toma, porque ele toma anti alucinógeno, ele toma alguns outros porque ele tem esquizofrenia,

ele ouve vozes... esse diagnóstico é novo... a vó levou no começo do ano em outro neuro e conseguiu fechar... ela achava que era endemoniado, porque ele já ouvia essas vozes... então a gente tem essa questão...

e ele é apaixonado por uma das meninas da sala, apaixonado pela G.L. ... apaixonadoo! E assim ele ficou muito nervoso porque na troca de lugares ele ficou longe dela, mas ele já estava longe dela, só que ela está do lado de um menino... e eu vou ter que trocar ela de lugar...risos porque senão o menino corre perigo. A mãe ligou, eu não percebi... a mãe ligou pra cá preocupada porque ele estava muito nervoso em casa... não sei se por conta do nervoso ou não, porque convulsão é um histórico que ele já tem, mas ele convulsionou!!! Ele muito nervoso, muito chateado com o menino que está do lado dela, porque ela está longe dele e está perto do menino, e aí eu conversei com ele: VC está bem? Eu estou bem. sua vó me falou que vc não está muito bem, o que que aconteceu? Não tia... não gostei do meu lugar. Mas vc não gostou de ficar mais perto de mim? Não tia eu gosto de vc, quero ficar perto de vc, mas, eu queria sentar lá!!! E o lá é perto da G.L. Então faz assim eu ponho o jonathas no seu lugar e ponho vc no lugar do jonathas, que é do lado da G.L. Não mas tira o Iago!!!! O problema não é ele estar tão perto da G, o J é amigo ele sabe que é amigo, então pronto pode, o I não pode!!! Aí eu conversando..., mas vc vai pra lá do lado dela e o J vem pra cá... não tia troca com o I. Aí eu percebi que o problema realmente é o I. Aí o I faltou, não percebeu..., mas hoje que está na sala mesmo eu vou ter que trocar.

Acho que o problema são as emoções dele... as vezes esse “eu não sei”, “tá difícil” são as emoções que ele não consegue lidar, porque a intelectualidade dele é uma incógnita pra gente, porque ele vai... por exemplo tem lá 7x8, ele sabe o que ele tem que fazer pra chegar no resultado de 7x8, ele sabe o que ele tem que fazer, ele consegue... precisa de um tempo maior? Ok! A gente dá um tempo maior, mas ele consegue. Então assim, não sei até que ponto tem que adaptar as provas dele? Mas acho que essa adaptação é só alguém ler com ele, porque se alguém ler ele consegue chegar na resposta e dar um tempo maior. Também tem essa, ele está passando por um momento difícil na família, mas qdo a vó ligou não falou, um tio dele foi preso e é uma coisa que mexeu com ele demais!! Ele falava pra moça do Proerd, é na sua cadeia que ele está, tia!!! E ele falou que avó estava chorando muito. Então assim... é uma coisa que mexeu muito com ele, então não dá pra dizer que é só esse problema do menino, é um ponto assim, talvez a gota d’água que estava faltando pra que ele ficasse mais nervoso. Porque ele estava bem nervoso.

Ontem ele não estava muito bem... tava com dor de cabeça e eu perguntei:

P.: Vc está se sentindo bem?

D.: Não sei.

Então quando ele fala que não sabe, eu sei que ele não está bem!! Então passei a terde perguntando pra ele como ele estava, o que estava sentindo, se a cabeça estava doendo?

D.: Não, não, não tá... tá esquisita!!!

Então tem alguma coisa, não sei se ele está ouvindo alguma coisa... que está deixando-o nervoso... então assim agora eu tenho que trocar esse menino de lugar... e rápido porque não dá pra ele ficar ali!! Porque ele falou pra vó que quer matar... ele tem essas coisas!!

E a G é muito boazinha, ela o ajuda... eu até deixei ela um pouco afastada, porque parecia mãe. De pegar livro na mochila, de devolver o livro na mochila, se ele está conversando, fazendo bagunça, ela fala pra ele:

G.: D. vc não pode conversar agora, tem que ficar quietinho!!!

E funciona, mas como ele estava encostando demais nela... eu tirei de perto. E ela não se incomoda... mesmo sentando longe ela vem ajudá-lo... quando é artes, assim uma coisa mais livre... e ela percebe que ele não termina!!! Ela vem ajudar!!!

Porque assim, a E. que era monitora aqui e a T. que tb ficou um pouco, elas teriam condições de ajudar mais porque são mais velhas e tal, mas a G. é mais a G. é mais uma amiga, ele ama a G., mas assim, é uma amiga a mais, não é alguém que é minha monitora, que cuida de mim... é minha amiga!!! Eles gostam muito de estar com ela e isso é bom. Ela só fica com eles quando eu não posso ficar com eles porque estou acompanhando prova ou alguma coisa, aí eu peço pra ela ir. Mas eu pergunto, como que vc está lendo pra ele? Porque na prova de matemática ele acertou tudo, era um testezinho...aí ela me explicou: esse ele contou, esse ele contou...e esse aqui? Esse daí foi chute, (porque era uma alternativa) esse daqui ele não fez, ele chutou.... e chutou certo...risos!!!! e ele vai bem, na prova de matemática do bimestre passado tinha muita geometria, geometria é muito desenho, muito olhar, isso ele vai! Tabela se tiver que olhar um gráfico, uma tabela, ele olha e eu falo... aqui é pra vc ver tal coisa, e ele olha! Temperatura mais alta... ele acha! Teve uma questão de geografia na prova do bimestre passado que estava falando sobre as montanhas do Brasil, porque o Brasil não tem grandes altitudes e estava um gráfico comparando as outras montanhas altas do mundo, everest, Imalaia e tal ... e as do Brasil.... aí ele não fez. E eu perguntei, olha ai: aqui D. vc não fez esse daqui, porque vc não fez?

D.: Não sei!

O “não sei” aparece toda hora.... mas ai falei... olha o gráfico, o grafico é do que? Aí ele leu:

D.: das montanhas...

P.: De onde?

D.: do mundo

P.: tem do Brasil?

D.: tem

P.: Qual que é a do Brasil, está escrito aqui...

D.: há, é essa!

P.: sabe o que está perguntando aqui? Então vamos ver o que está perguntando? O Brasil tem montanhas altas?

D.: não

P.: por quê?

D.: porque a do Brasil é baixinha!!!!

Ele viu o gráfico.... e tiveram alunos normais que não visualizaram isso no gráfico!!! ele foi no ponto... a do Brasil é baixinho, há... mas não é a mais baixinha... porque tem esse aqui ...ó...professora. Então assim isso ele sabe, acho que as vezes a dificuldade dele, é assim, demonstrar aquilo que ele sabe, precisa esperar ele chegar na conclusão, ele vai chegar, mas, é mais devagar.

Se ele achar alguém pra fazer pra ele... é assim ó... que livro que é pra pegar agora? Ele tá viajando.... D. pega o livro de ciências

D.: Qual?

P.: o de ciências, tá alina sua mochila, deixa eu ver... esse aqui ó... abre a página... no começo eu falei assim, vamos ver... aí percebi que ele sabe pegar o livro, sabe achar a página aí eu falo:

D pode pegar vc o livro, v amos achar a página... eu sei que vc sabe abrir... aí ele vai e faz.

Mas assim, vamos lá D. vamos copiar?

D.: o que que épra copiar...

P.: o que está na lousa...aqui (mostra...)

Ele precisa ter alguém que faça isso pra ele, parece que se perde nos pensamentos no meio da cabecinha dele...que as vezes ele está assim, vamos lá ... pegou o livro, mas fica olhando pro livro, olhando pra lousa, olhando pra janela...se vê que ele está perdido... ele não está aqui. Ele está em algum lugar, ali... em algum pensamento... ele está perdido. Então precisa ter alguém que chame ele de volta depois que ele entra ele vai..., mas senão!!! Senão tiver essa paciência, essa percepção, não adianta... ele não vai! Ele trava, ele não faz mais nada... fala que não quer e pronto!!!

Tem dia que ele tá mais difícil..., mas tem dia que ee está fazendo e ele trava! Não adianta vc bater de frente, não adianta!!! Não consegue tirar as coisas dele. No dia da prova do SAEBE, aquela do governo... veio uma mulher aqui aplicar a prova pra eles que eu fiquei apavorada, ela era extremamente grossa. Me deu dó!!! Falaei assim... eu acabei de virar a boazinha!!! Risos fortes....

Falei pra eles depois... há quer dizer então que eu sou braba? Não tia vc não é brava não!!! Ela é. E assim ela brigou com o Jonathas... então vc imagina, o J é um dos melhores alunos ... ele chegou e pediu pra ir ao banheiro, a prova demorou demais...começou as 13h... foi terminar depois das 16h... claro que eles tivrem vontade de ir ao banheiro... fome... tiveram tudo e cansa...tem hora que vc não quer mais fazer... e era uma prova extensa!!!! Os textos lonngos pra ler, adulto vai fazer enen e não aguenta aqueles textos enormes... imagina a criança... aí ele veio pedir pra ir ao banheiro... porque eu poderia, ou não, ficar na sala assistindo... aí falei. há eu quero ficar porque quero ver como é que é?

Aí ele veio pedir pra ir ao banheiro, e ela falou que NÃO... tinha que terminar!! Aí ele falou: mas eu já terminei.... ela:vc está terminando muito rápido.... mas assim gritando... aí ele, tá então! ... aí ela olhou a hora e falou... então tá, pode ir no banheiro... e esse foi o Jonathas... um dos melhores alunos da sala...

Agora vc imagina essa pessoa tratando desse modo o D? ele estava sentadinho aqui na minha frente... falei pra ele: olha pra mim... fica olhando para mim...

O apgar dele foi 7 e 7 no 5 min., ele ficou mais de trinta dias internado e intubado, depois que nasceu... nasceu com dependência de droga... então quando a gente leu ... morre de dó... baixo peso, prematuro...nem parece que ficou desse tamanho... grande e forte!!! E aí depois a gente conversou com ela sobre a necessidade de um diagnóstico. Não tem como tratar como os outros..., mas daí a gente trata como o que?

Muitas vezes e nisso, eu falo que quando a gente espera o filho espera que esteja tudo normal, ninguém quer que apareça algum problema... e quando isso foge...da normalidade, do que deveria ser... isso é um choque pros pais tb... então acho que as vezes assim, não procurar ajuda, não procurar um laudo verdadeiro.... é um pouco desse... não querer ver a realidade... então é assim. não quero nem ver!! Não quero nem ver isso aí deixa do jeito que está! E o D. talvez seja um pouco disso. aí quando ela levou no médico, a gente conversou com ela com bastante calma...eu disse pra ela: eu preciso de um laudo, eu não posso dar uma prova pra ele adaptada, embora a escola já adaptasse as condições pra ele...mesmo sem laudo...mas a gente vê que as necessidades são diferentes...

Aí o médico escreveu que ele precisava de avaliação adaptada e todos os problemas que ele tem, todos os remédios que ele toma...ele toma uns três tipos de medicação. Porque ela levou em um outro médico em Varginha, aí ela falou que o médico explicou pra ela tudo... e ela entendeu... e veio na escola no dia seguinte, feliz!!! Porque agora ela sabia o que era diferente. Eu acho que isso fez ela entender, aliviou pra ela. E aí que a gente começou a adaptar um pouco mais...que nem nas provas... aquilo que eu sei que ele vai dar conta, uma de alternativa e tal... as outras eu anulo, eu faço a avaliação dele dentro daquilo que é a capacidade dele. Não tem como exigir um monte de conhecimentos, por exemplo a história, não tem como a gente querer que ele entenda a história do período de Getúlio, a época militar... isso não vai fazer sentido nenhum pra ele. É abstrato demais para as crianças normais da mesma idade, imagine pra ele? É abstrato demais, demais!!

Pra ele eu faço o que? Lembra do presidente tal... foi bom? Foi ruim? Como ele foi? Isso pra ele não é tão abstrato. Isso ele consegue... isso ele dá conta. Matemática que tem desenhos, cédulas de dinheiro, a tabuada.... isso ele dá conta.

Os meninos aqui cuidam dele, principalmente os que estão com ele a mais tempo... eles cuidam dele. Dani terminou? Teve um dia que ele fez junto com a turma uma atividade com tabuada, a dele era menor... com menos tabuadas..., mas ele terminou e a classe vibrou!!! Bateram palma!!! O D. conseguiu... parabéns Dani!!! A classe fica feliz com as conquistas que ele consegue. Isso é bem bacana!!! Isso é muito legal!!! Então esse é o Daniel!!!

Professora relata a história de uma menina que tinha comportamentos muito ruins por conta da história de vida, abusada na infância, foi tirada dos pais por se encontrar em situação de risco... quando ela não estava bem... jogava carteira, fugia da sala, trazia barro par sujar a sala... não queria fazer as atividades... na minha opinião ela passava a ser inclusão pela necessidade emocional, cresceu como um bichinho sem carinho... porque bichinho com carinho ele retribui.

Aqui na sala, não é um caso de inclusão, porque a capacidade intelectual é altíssima, mas emocionalmente é baixíssima, é a M. É uma situação muito complicada, em uma das conversas com a mãe... ela falou que.... ela se separou e ela não aceita a separação de jeito nenhum, do jeito que a mãe fala comigo me deu a entender como se a culpa fosse da menina, porque o jeito que ela falou... ela fala que queria uma filha só, não queria um segundo filho, aí engravidou de novo... teve a segunda filha e logo em seguida se separou, então me parece que essa carga de culpa ela deposita na M., mesmo sem dizer com palavras, eu acho que a compreensão dela é limitada com relação aos próprios problemas, ela não procura ajuda, ela não quer ajuda. E a M. percebe, vc acha que ela não vai sentir isso? A gente nota uma falta de cuidado com a higiene da menina, com banho arrumar o cabelo, se vestir limpinha... então é uma coisa meio largada, né?!

A agressividade que ela traz e demonstra aqui na escola, vem da “agressão” que ela sente em casa...ninguém me quer! Já que ninguém me quer mesmo... eu vou dar motivos pra não querer, porque as crianças brinca com ela, não é que não brincam, brincam sim!!!Sem precisar de toque eles brincam com ela, mas de repente ela faz alguma coisa que afasta as pessoas...é como se ela não se sentisse digna, sei lá!!! O que eu percebo nela é isso, e dá muito dó. Porque percebo uma inteligência, uma capacidade intelectual cognitiva altíssima, altíssima... ela aprende com facilidade, grava com facilidade, ela pega um conhecimento e aplica em outras coisas como muita facilidade. Muita mesmo! E as vezes ela usa até isso para afastar ainda mais as pessoas, porque é assim, não dá pra colocar ela como ajudante, porque ela desdenha os que não sabem, porque geralmente quando a pessoa sabe muito todo mundo quer ficar perto, todo mundo quer fazer o trabalho junto... com ela não, com ela não...os outros da sala que também são bons, todo mundo quer fazer trabalho com ele. Com ela não, porque? porque ela desdenha dos que não sabem, porque ela quer fazer sozinha, ela quer fazer sozinha, ela quer dominar, precisa de uma resposta, ela sabe a resposta mas não dá oportunidade pro outro falar tb. Tem que ficar chamando a atenção. Falta uma noção de limites.

Quando vc pensa em inclusão vc pensa assim... é alguém que tem uma deficiência que não consegue fazer as coisas que a gente faz, mas não é só. Tem esse tipo de inclusão que é emocional. Eu dei aula pra L. A L. é alta habilidade ela era mais nova da turma, ela era alta habilidade...cognitivamente a frente de todos...tb é inclusão. por que vc sua pra dar conta porque ela sabe mais que os outros mas vc a inclusão normal que o aluno apresenta dificuldade é mais fácil, vc põe junto com outro, empurra pra chegar...e essa não ela já sabe muito mais e aí vc tem que segurar...não dá pra incentivar muito porque o emocional dela, e ainda é imatura

emocionalmente, ela deveria estar no terceiro e está no quarto... o conteúdo dela se vc aplicar o conteúdo de 5 ano... ela vai embora e ainda dá um show, mas o emocional está lá no terceiro...junto com os outros da mesma idade. Ela era muito sociável, muito molecona... é uma alta habilidade diferente. Ela tem uma percepção muito boa e percebeu que não precisava estudar que o 7 era uma nota boa... nas brincadeiras ele era como uma cça mais nova brincando com as crianças mais velhas.

Entrevista Professora 03

Eu acho que o que é bom é que a gente começa a repensar mais a nossa aula. Se a nossa aula tá realmente atingindo os nossos alunos... não só o surdo mas a gente começa a repensar nos outros também, no todo da sala.

Agora o que é ruim... é que ... eu dou aula no 1ºD... eu tenho três alunos surdos dentro da sala... e não tem um que frequente dos três... faltam muito... então assim... o quê que tá de errado que eles não querem participar da aula... por que assim eu dou aula de matemática... pra mim é mais fácil porque matemática pra eles é mais fácil do que as disciplinas de humanas. Então assim... a N. ajuda muito, a intérprete, que faz muita diferença... a intérprete saber o conteúdo... entender o que a gente tá falando faz muita diferença. Mas... por que que ele não quer?

Eu tenho tb o L. no 6º ano pra ele fez muita diferença a interação com a sala, a sala acolheu ele muito bem, então ele se dá muito bem aqui, acaba vindo mais fácil. E ele demonstra tudo, se ele aprendeu, se ele não aprendeu... criança também mais fácil de demonstrar né!!

A V. já está na escola a mais tempo então ela já tem uma sequência até da rotina da escola... dos colegas... agora ele (L.) chegou esse ano e ele fala que tem saudade da outra escola... muitos deles não gostam daqui porque foram tirados a força... eles falam em voltar... não quer continuar aqui... O P. por exemplo ele não quer vir porque ele não gosta daqui ele quer voltar pra outra escola... então ele é vadio... então até que ponto a nucleação foi benéfica ... porque ele não gosta, ele fala que ano que vem ele quer voltar... ele teve uma boa aceitação, tudo, mas ele fala que ele quer voltar... a escola dele era a outra!!! E acaba mesmo que segregando mesmo porque a pessoa, ela tem uma deficiência e ela é levada para um lugar só pra conviver com deficientes... isso não é segregação?... separação?... eu acredito que nesse sentido ... acho que tá funcionando igualzinho a APAE antigamente, né... que levava todos os meninos com síndrome de down pro mesmo lugar... depois que foi liberado pra vir pra escola... porque não pode ser a escola do seu bairro que lhe traz afetividade...mas é isso!!!

Entrevista Professora 04

Eu..., é primeira vez que trabalho com surdos... eu não tinha experiência nenhuma. Eu ensino Inglês então é uma terceira língua pra eles... então assim... no começo do ano eu tive muita dificuldade ...de trazer algo que realmente fizesse sentido pra ele, a ajuda da interprete foi fundamental pra mim... as primeiras atividades... as primeiras provas ela me ajudou demais pra eu poder entender qual era o sentido que eles iriam dar pra língua inglesa... sempre trabalhando mais no sentido de tradução realmente, associação de imagens com as palavras... eles vão sinalizar em libras... eles não vão sinalizar em língua americana de sinais... então não tem como fazer isso... se eu trouxer pra eles um exercício de língua americana de sinais não vai fazer sentido pra ele, né!!! Aí então ... eles estão conseguindo acompanhar muito bem... a menina principalmente, a V.... a V. é excelente aluna participa de tudo é muito empenhada em tudo. O L. ele teve um pouquinho mais de dificuldade, mas também ele também está conseguindo acompanhar, então está sendo uma experiência muito válida... que realmente a gente tem que repensar nossa prática de ensino porque senão a gente não consegue atingir as pessoas...

Entrevista Professora 05

...Temos o Cenavi né que é um núcleo aqui em Lavras que trabalha na questão do surdo-mudo juntamente com a secretaria e eles foram conversando e teve essa questão de montar um núcleo... assim antes eles ficavam um em cada escola aí vieram todos pra cá... juntaram os interpretes todos aqui... no começo do ano a gente teve muita dificuldade porque não teve a contratação dos interpretes e nós já tínhamos recebido todos os alunos. Eu comecei dando aula pra esses alunos que estão no 1º D com a N... e eu tinha a maior dificuldade... porque tinha um que conseguia fazer a leitura labial e ele me auxiliava com os outros... porque não tinha intérprete e eu não conseguia comunicar... não tenho libras e aí é uma dificuldade que eu passei ...dificuldade pra vc passar... tem conteúdo que é muito abstrato... como que o intérprete consegue passar... é que a língua portuguesa pra ele é uma segunda língua. O interprete tava me explicando...Pra eles em libras o verbo é só no infinitivo, não conjuga, né..., então até quando ele produz um texto pra vc ter noção de que aquele texto faz sentido... aí quando eu trabalhava com o interprete assim... muitas atividades a gente fazia em vídeo ... a gente fez um trabalho com entrevista e ele (o interprete) fez com eles e ficou ótimo... porque foi uma coisa que ele (o aluno) conseguiu entender o conteúdo que estava sendo trabalhado... fazer as perguntas... então tem que ter isso... tem que ter o professor com o interprete o diálogo entre eles...

Aquela matéria que não consegue interpretar pra eles ... aí fica difícil!!

Pesquisadora - Mas ficou melhor assim funcionando em núcleo?

Eu acho que precisava ter tido uma capacitação primeiro... a gente tinha que ter a oportunidade de fazer o curso de libras, que a gente não tem... porque a gente ...por mais que tenha intérprete na sala eu acho que é importante vc comunicar com o aluno. Então eu acho que faltou um pouco essa preparação da escola, quando veio sabe já... foi muito rápido, não teve uma preparação. Tá acontecendo, agora eles estão vindo, mas eu acho que tinha que ter tido uma preparação antes de virar núcleo mesmo... antes de vir todo mundo pra cá!!! O aluno chegou não tinha os interpretes... eles vieram depois...aí todo mundo fica assim... como que eu vou fazer... o professor fica naquele receio... ele foi contratado sem a exigência que tivesse libras... né fez o concurso... e não tem... então a pessoa se sente inibida, com dificuldade, porque não é simplesmente fazer a interpretação... porque além da interpretação às vezes o aluno tem um problema cognitivo que o professor precisa saber... que é muito além só da deficiência auditiva.

E aprender libras não é fácil... vc tem que dedicar... não é fácil!!!

Entrevista Professora 06

A escola assim... ela é muito aberta as opções de poder ajudar os alunos, né no caso os alunos surdos. Então tudo que a gente precisa com relação a eles, de material... é notebook, é tablet, é levar pra biblioteca fazer um trabalho é tudo muito liberado. Os professores, a maioria, os que trabalham aqui a mais tempo, conhecem os alunos surdos, né... e aí já tem uma interação com eles melhor... mas no caso das atividades... passar as matérias, dar provas e trabalhos existe uma adaptação mas é muito, muito pouca... é um professor ou outro que se dedica a fazer isso, porque a gente até entende, né... não cobra muito isso deles tenta fazer até essa parte deles né... do trabalho porque a gente sabe que são muitas coisas e pra eles pararem sempre pra fazer uma atividade pra cada aluno... então realmente é muito trabalhoso... e cada aluno surdo ele tem suas próprias capacidades... quando... no ano passado foi a primeira vez que eles resolveram fazer isso aqui na cidade, na região... juntar todos os alunos surdos na escola. A gente que era intérprete foi muito contra...os interpretes da cidade, porque... porque a gente sabia que a inclusão de fato não ia acontecer... ia ser apenas como depois eles começaram a usar o nome nucleação...colocar todos eles na mesma escola. A ideia era até boa... que era eles interagirem mais uns com os outros, porque o discurso era que na hora do recreio, educação física ou dentro da sala de aula eles se sentiam muito sozinhos, mas a verdade é que eles não se sentem assim, os surdos, eles não se sentem sozinhos, eles são muito amigos uns dos outros e dos ouvintes também...e aí como eles já tinham desde crianças uma convivência com professores e colegas de outras escolas, quando vieram pra cá houve um desinteresse muito grande, se pegar os alunos surdos que vieram de outra escola pra cá, o desempenho deles caiu muito, porque eles não gostam da escola, não gostam dos professores, tem saudade da outra escola... saiu do ambiente deles. Então assim, essa questão de inclusão não deu certo, a escola ela tentou se organizar, né...foi um período muito curto desde que a escola ficou sabendo até realmente acontecer essa mudança toda ..., mas a escola tentou se organizar, mas ... na verdade infelizmente não deu certo!! Aí dentro da sala de aula, como intérprete, a gente faz muito mais... do que só interpretar. A gente tenta ser amigo deles pra compensar, a gente se diverte quando dá pra se divertir, tenta suprir a deficiência que o professor não sabe que eles têm, né!!! Então assim, de fato, o discurso é muito bonito, mas na realidade ele não acontece...é muito difícil de funcionar... e assim lá em Belo Horizonte a gente conhece escolas que é própria pro aluno surdo, escola bilingue... então é completamente diferente, né... lá é inclusão de verdade, na escola assim. Mas o que acontece aqui, por várias circunstâncias né, não tem dado muito certo..., mas a gente vai tentando suprir ali e tal...a deficiência não deles, mas do sistema, né com relação a eles.

Porque cada aluno trabalha de um jeito, né!!! A gente costuma falar quando a gente vai pegar serviço no início do ano, entre nós os intérpretes, a gente já sabe com quem quer trabalhar porque já trabalha com aquela pessoa a mais tempo. Então por exemplo, esse ano eu peguei 5 alunos no início do ano da mesma turma... eu tinha trabalhado só com dois então os outros três eu fiquei semanas conhecendo-os... sabendo o que eles sabem mesmo do português, o segundo idioma deles? Nas matérias... como que é o comportamento deles? Como que vai dar certo? Eu elogio esse que dá certo vc elogiar...e o outro vc briga ali e ele funciona... então vc perde semanas tentando entender como funciona, como que o aluno funciona pra dar certo seu trabalho. Quando vc já conhece ele... aí um ano vai seguindo o outro e vc mesmo vai acrescentando conhecimento a aquele aluno, porque vc já sabe qual a carga que ele tem, o que ele já aprendeu... e aí vai só o aditivo, né!!! Então aí é mais fácil...aí todo início do ano é claro que tem uns critérios do próprio estado do sistema, de edital e isso e aquilo... mas depois quando já está todo mundo sabendo a escola que vai trabalhar aí a gente já sabe, ó fulano já trabalhou com esse aluno, então... entre nós a gente se organiza. Porque a gente sabe que vai dar certo, já conhece o aluno. Então aí a gente vai tentando fazer assim... vai tentando adaptar com o que a gente tem, pra dar certo.

Pesquisadora – o que eu achei muito interessante é que... eu conversei com dois, né, com a V. e com o L....pra eles o importante é o intérprete, não é o professor... quer dizer o professor ele faz parte de tudo mas o interprete... se o interprete interpretar bem ele entende, se não, ele não entende.

Isso é verdade!! No isso é a mais pura verdade, eles já passaram assim muitas situações difíceis com interprete que... ou eles não se adaptaram como pessoa ou pelo idioma que as vezes o interprete não sabia passar pra eles exatamente ... porque os diplomas... aí todo mundo tem acesso... hoje em dia a um diploma facilmente... as vezes a pessoa tem muitos diplomas e ele passa na frente de um interprete que é excelente, fluente no idioma e aquele que tá cheio de diploma não sabe praticamente nada. Aí não tem como interpretar aí o aluno acaba sendo prejudicado, né!! Então essa questão do intérprete é muito importante, olhar não só a questão do diploma como o sistema olha, mas o que ele realmente conhece da língua, né!! Porque senão, não consegue interpretar dentro da sala de aula, no ritmo que é né... alunos conversando e aquela as vezes bagunça na sala e o professor passando matéria e tal... então aí as vezes fica difícil... então tem que entender bem o idioma, né!! É claro que eles são como qualquer outro aluno, tem um professor que é muito bom e uma parte de alunos que não quer aprender, tem desinteresse... com os surdos é exatamente a mesma coisa né!! Então pode ter um intérprete muito bom e ele

ser o desinteressado né, o aluno..., mas quando dá certinho de casar as duas coisas aí a gente tem alegrias assim... muito boas!!!!

A D. surda, que estudou aqui na escola praticamente desde os 5 anos e é a primeira aluna surda da UFLA, então... é um orgulho muito grande pra gente, muito grande!!! Ter visto o esforço dela e o quanto ela correspondia ao que os professores davam em sala de aula, a ajuda dos intérpretes que ela teve... e agora tá na UFLA... então é... nóooo a gente fica muito feliz e fica pensando nos próximos que vão vir e seguir o mesmo caminho. É uma batalha né, mas, que trabalhando junto acaba dando certo

Entrevista Professor 07

Eu caminho com eles em todas as matérias, todos os dias, eu acompanho de certa forma a dificuldade que eles tem, as vezes de compreender, de estar incluso no mundo ouvinte e ao mesmo tempo as vezes a dificuldade que o professor tem em sala de aula pra preparar uma aula que vai atingir também ele, né!! E o cuidado que eles têm né... por exemplo, ditado...tem professor que até hoje... até hoje não porque é um recurso, né!!! Tem professor que usa ditado em algumas situações... o aluno surdo sofre... pra ele não serve o ditado... então as vezes vc vai adaptando... as vezes o professor não conhece, não tem o hábito, não trabalhou com o surdo. Aí a gente vai trocando... vira tipo um intercâmbio de informação, sabe!! Ele pergunta alguma coisa... a gente tem uma vivência... no começo do ano a gente conversa antes das aulas começarem... toma cuidado com isso, isso e aquilo... isso vai facilitar... isso não vai... é sempre palavra final do professor, ele que é o regente de sala... mas a gente consegue fazer um bom trabalho junto como equipe... trocando figurinhas como se diz!!!

Começou este ano, os alunos surdos eles estavam espalhados em várias escolas, em Lavras, e aí foi feito um projeto da prefeitura com o cenav e com a ajuda da UFLA e aí colocaram a Cinira de Carvalho como escola polo... e aí todos os surdos vieram pra cá... tem muita coisa boa, mas tem o que aconteceu de ruim também...

EU – o que é ruim professor?

Bom tem alunos que não gostam de vir pra escola porque o ambiente que eles cresceram foi em outra escola, tem aluno que falta muito, vem as vezes e fala “não gosto daqui”, não que ele não goste da escola e de estar perto dos colegas surdos tb, mas eles gostam do ambiente... eles gostam do ambiente que eles tinham lá, estavam acostumados... os amigos da outra escola...mesmo sendo ouvintes, né... a ideia era colocar os surdos juntos pra conviverem, né...um espaço pra eles estarem convivendo... pra uns... eles não gostaram não. E alguns estão aqui hj mas falam, ano que vem eu preciso voltar pra outra escola, eu não vou ficar aqui ano que vem... eu mudo pra de noite mas eu não fico aqui... porque vc não gosta daqui? Não é que eu não gosto... é que eu gosto mais da outra...

EU – e o que aconteceu de bom?

De bom é que eles têm um convívio maior com outros que tem a mesma limitação que eles, por exemplo é... eu já trabalhei em várias escolas, né!!! E as vezes vc pega determinado aluno na escola e ele fica isolado, ele tem os colegas dele na sala e tudo... mas na hora do recreio vc vê..

que ele fica isolado! Não porque ele não gosta, não porque os outros não gostam dele mas é porque tem aquela barreira na comunicação... as vezes ele fica junto da turma... se vê ele rindo porque todo mundo riu... entendeu? Se vê ele calado, o pessoal conversando e ele tentando ler os lábios as vezes entende, as vezes não..., mas vc vê que ele é deslocado... então isso melhorou muito...porque são mais aqui, né!! Eles têm um círculo que ficam batendo papo, rindo, conversando...as vezes xingando... como qualquer outro aluno... tem o círculo deles ... isso é maravilhoso pra ajudar, né!! Pra fortalecer, né!!! Porque as vezes a escola é uma escola inclusiva por aceitar o aluno, mas não é inclusiva no sentido de incluir ele no dia-a-dia, né!! Não que seja uma falha da escola... eu acho que é da educação como um todo, né!!

Uma dificuldade que teve por exemplo... porque vieram alunos de várias escolas diferentes e eles vieram no mesmo turno, mas eles estão em níveis diferentes... um aluno está em tal ano com um entendimento da matéria e o outro entrou na escola no mesmo ano mas não tem entendimento. Tem o problema do estado, que de certa forma, incentiva o aluno a ser passado, ele é um aluno PDI, por exemplo... então ele não é retido. Então ele vai passando de ano mas ele não agregou conhecimento... aí quando chega nos anos... vai entrar pro ensino médio ou tá no ensino médio, vai preparar pro ENEM... ele tem muita dificuldade e aí o professor sofre.. porque ele tem que dar uma matéria de 2º ano e o aluno tem dificuldades... ele tem dificuldades em operações básicas, por exemplo!! Isso é uma dificuldade pro professor, e aí a gente tem que sentar, as vezes, com o professor, intérprete, supervisão... vamos sentar e conversar, ver o que pode ser feito... a escola entra em contato com os pais... na verdade tenta se fazer um elo... pra ver como que a gente vai cuidar desse aluno. Eles têm mais dificuldade... pra nivelar ele... tem de certa forma um desnivelamento dos alunos comuns... mas as vezes é gritante isso...quando vc pega um aluno surdo desse jeito...talvez..., as vezes..., vai ver que o interprete dele foi ruim. Já vi casos em que o interprete é ruim e ele tenta compensar isso..ou dando resposta ou facilitando a vida do aluno surdo... ele não pode fazer isso... o papel dele é o elo de comunicação... ele não pode entrar nesse meio... mas existem relatos e eu já trabalhei com alguns que não eram bons profissionais... a gente mantém a ética.. não tem nada que falar, não precisa!! Mas como qualquer área tem profissional bom... tem professor bom e tem professor que enrola. Tem intérprete que não é bom e tem intérprete que é muito bom. Como qualquer área, né!! E isso provavelmente é um dos problemas, as vezes eles vêm lá de trás... como é só um intérprete na escola, por exemplo, né!! É um intérprete... não tem ninguém pra avaliar ele. Ele tem o certificado, ele sabe língua de sinais, ele fez uma prova pra passar que ele... na

secretaria de educação... fez a prova ... ele tem a capacidade de interpretar, mas, chega na escola ele não continua a estudar ... as vezes ele estudou, passou mas não evoluiu...

As vezes o aluno... isso acontece muito também a família tem preconceito, não gostam da língua de sinais, tem filhos surdos... tem preconceitos... não sai com o menino na rua ... ahh ele vocaliza, ele fica fazendo barulho... quando eu vi isso meu coração... deu muita vontade de xingar!!! Ele não é mudo, ele só não escuta ... então as vezes os pais tem esse problema... as vezes proibem o filho de usar a língua de sinais... no meu ponto de vista, eu acho que ele tem que aprender, tem que falar, mas tem que aprender língua de sinais... a vida vai ficar mais fácil pra ele. Sei que são níveis diferentes de surdez... mas há de se encontrar um denominador comum... tem que pensar na criança, no bem estar da criança, pra que ela consiga. Eu tenho uma colega que estudou na minha escola aqui e hj ela está na UFLA (faculdade da Cidade de Lavras) ela passou na UFLA, ela foi aluna daqui... minha esposa foi interprete dela e ela está lá hoje e o pessoal dá o suporte e ela cobra os direitos dela..e eles dão atenção pra ela que ela merece ... ela tem que exigir... fico apaixonado com isso!! Eu fico olhando assim..... que bom!!! E pra alguns que estão com a mente um pouquinho atrasada... ensinar o básico para o surdo tá bom... Não pode!!! Tem que ensinar tudo... ele tem capacidade de aprender como qualquer outra pessoa. Mas as vezes eu fico com o coração na mão... se vê os alunos mandam vídeos... não é o meu papel... eu não sou pago pra isso, mas vc acaba criando um vínculo... não tem como... Então tem uma atividade, tem um trabalho, eles me andam um vídeo... olha tá certo? É isso? Eles conversam, a gente conversa!!! Ou as vezes eles perguntam... H. que sinal é esse? (faz o sinal de empatia) O que é isso? Aí eu expliquei... o que vc sente eu sinto... empatia.... ela queria usar essa palavra em um texto... ela sabia fazer em sinais ... só que ela não conseguia colocar em palavras... aí eu expliquei, ela entendeu o contexto e aí eu falei... é empatia o nome disso!!! E ela usou no texto dela. Eles (os surdos) entendem muito coisas icônicas, o que pode pegar, olhar é mais fácil... o abstrato é mais difícil.

Eu dou aula no SENAC a noite e lá tem outro aluno surdo adulto já... ele foi aluno da escola... agora é adulto e eu interpreto pra ele no curso de assistente administrativo do senac, então o maior sofrimento dele é vocabulário... um aluno inteligente, bom, estudioso... mas vocabulário sofre... porque tem palavras que ele não conhece.. então, a diretora, agente conversa com os outros professores lá.. eles sabem da dificuldade, usam bastante vídeos, imagens... fluxogramas pra explicar por que ajuda muito...e aí a gente vai fazendo... usa o dicionário... eu vou fazendo os sinais e vou perguntando... ele lê entende bem o português... o que que é essa palavra? Aí ele não sabe explicar... então vamos ver no dicionário... a gente combinou de procurar no

dicionário e achar o significado e tentar entender o contexto... demora um pouco, não é fácil... mas ele consegue. Até porque ele já está adulto, né...se fosse feito antes ia ser muito mais fácil agora... talvez não fosse necessário fazer isso hj, ou pelo menos ia ser necessário fazer menos, né!! Acho que necessário sempre vai ser... que eu acho que é uma segunda língua!!!

O bom... que é uma coisa maravilhosa que eu posso falar aqui dessa escola, pelo menos, tem alunos que tem amigos, amigos ouvintes que são apaixonados com os surdos e eles se dispuseram a aprender língua de sinais ... então as vezes, as vezes não, sempre eu me pego olhando para as meninas fazendo língua de sinais, e quando elas não sabem um sinal elas começam a escrever a frase ... aí eu vejo... vem cá o sinal disso é isso... faz o sinal é mais fácil... não precisa ficar escrevendo... e elas vão aprendendo. É muito bom isso... a comunicação em si...a barreira é quebrada quando há um esforço das alunas que são amigas e da aluna que é surda... pq ela consegue vocalizar, ela consegue entender... ler os lábios... então fica mais fácil... eu acho isso muito bom!!

Nós fizemos alguns projetos aqui assim de língua de sinais, apresentar música em língua de sinais, ano passado a gente fez isso, a gente passou em todas a salas... os que quiseram... a gente teve mais de 100 alunos que quiseram, só que não dava... tive que escolher só 20 ... a gente colocou a música pra ouvir e a gente foi cantando em língua de sinais... ficou lindo!!! Muita gente tem interesse, uma dificuldade é que não tem como vc ensinar a língua de sinais, tem muito aluno que quer aprender, eles querem, eles pedem... quando acabou esse projeto eu passava no corredor... o professor quando que vai ser o curso? Pô!!! Não tem prazo ainda porque tudo depende do estado, né!! Aí tem uma dificuldade... tem que ser no contraturno e tem dificuldade de achar professor pra dar a disciplina... até porque eu sou interprete... não sou certificado a dar curso de libras, a ser professor de libras, posso ajudar... mas eu não sou certificado pra isso, então...o estado precisa de alguém que seja. Os que eu conheço aqui em Lavras estão na UFLA, geralmente é surdo.

Tem, aqui, na verdade tem um curso de libras com um professor surdo que é o Luciano, da associação de surdos aqui de Lavras, só que é voltado para os professores e o pessoal da área que quer fazer o curso... não é pra aluno. Os alunos querem, então é uma coisa que a gente tem que pensar, um projeto pra ser feito... ia ser maravilhoso!! Ia integrar ainda mais os alunos surdos. E o melhor, eu acho, é que dá valor pra língua, é... dá valor.

Eu lembro quando era mais novo... eu achava legal a língua de sinais, mas eu tinha vergonha de... os alunos fazem assim... ah eu quero, mas eu não sei... eu falo não fica com vergonha!! É

a vergonha de falar inglês... vc aprende, mas aí a hora que vc está com um americano com alguém que sabe falar ... aí vc... não consegue sair nada!!! Sai da sua área de conforto... e a gente conseguiu quebrar isso com vários... toda a oportunidade que tem um aluno pergunta... o professor como que fala isso em Libras? Como que fala aquilo? Como que é meu nome em Libras? O que é um sinal... toda hora tem gente perguntando... eu acho maravilhoso!!!

É muito ruim ser diferente... eles sentem isso, eu lembro que um dia, acho que foi o F. eu estava em outra escola com ele e ele falou assim... ó preciso encontrar um médico pra eu ouvir... porque é difícil... nóhh meu coração partiu!!! Ai falei... óh se ouvir é bom mas vc sabe falar... vc conhece seu idioma mais que todo mundo... aaí ele riu... é verdade!!!

Já ouvi aluna chorando dizendo que não aguentava ser surda!!! Meu Deus!! Eu queria morrer!!! Se vê que está sofrendo... ela tinha intérprete na escola... mas e fora? A flia não sabe lg de sinais as vezes...

Eu conheci uma menina surda lá em Belo horizonte... aí a mãe dela fazia de tudo par ela... tudo... tudo... levava onde for... mas ela não gostava da mãe amava o pai... ela chegou a falar: eu não gosto da minha mãe... sabe porquê? A gente perguntou... porque a mãe dela não conversava com ela... não sabia língua de sinais... o pai quis aprender... então ela conversava com o pai... a mãe fazia de tudo, mas ela não gostava da mãe porque quem conversava com ela era o pai. Como pode a mãe faz de tudo, cuida..., mas o principal... vc está bem? Como vc está? Não sabe língua de sinais ... o pai fazia isso!!!

Eu tinha uma aluna que a flia não queria que ela usasse língua de sinais, eu tenho que respeitar. Não sou pai, nem mãe dela... e eu questioneei... o que eu vou fazer como intérprete se eu não posso usara lg de sinais? Eu vou embora..... aí me disseram usa pouco então... fui tentando usar pouco... usar o mínimo possível... tentei oralizar né... abrir bem a boca... repetir as vezes... essa menina eu a amo como se fosse uma irmã mais nova, uma filha sabe! Ela acabou aprendendo.... as vezes ela fazia o sinal... e lembrava “aí eu não posso” aí eu dizia: pode sim, fala, mas faz o sinal... e ela foi aprendendo!!! Eu disse pra ela... não pode ter preguiça de falar, qdo estiver com surdo faz o sinal, qdo com ouvinte fala... é importante!!