PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Vera Lúcia de Oliveira Ralin

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE INCLUSÃO

MESTRADO EM FONOAUDIOLOGIA

SÃO PAULO

2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Vera Lúcia de Oliveira Ralin

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE INCLUSÃO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Fonoaudiologia, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Profª. Drª. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

SÃO PAULO

2013

Ralin, Vera Lúcia de Oliveira.

O discurso do professor sobre inclusão. / Vera Lúcia de Oliveira Ralin.– São Paulo, 2012. 85f.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia. Área de Concentração: Clínica Fonoaudiológica. Linha de Pesquisa: Linguagem, corpo e Psiquismo. Orientadora: Profª. Drª. Regina Maria Ayres de Camargo Freire.

The speech teacher about inclusion

1. inclusão, 2. análise de discurso, 3. fonoaudiologia, 4. sentidos

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução parcial ou total desta dissertação através de fotocópias ou meios eletrônicos

Vera Lúcia de Oliveira Ralin

São Paulo, julho de 2013

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

Programa de Estudos Pós-Graduados em Fonoaudiologia

Coordenadora do Curso de Pós-Graduação

Profa. Dra. LésliePiccolotto Ferreira

Vice-coordenadora do Curso de Pós-Graduação

Profa. Dra. Dóris Ruth Lewis

Vera Lúcia de Oliveira Ralin

O DISCURSO DO PROFESSOR SOBRE INCLUSÃO

Banca examinadora:

_____

Profa. Dra. Regina Maria Ayres de Camargo Freire

_____

Profa. Dra. Rosana Carla do Nascimento Givigi

_____

Profa. Dra. Milena Sarti

Aprovada em: ___/___/___

AGRADECIMENTO

Agradecer, nem sei por onde começar. Temo esquecer algo, alguém. Desde já me desculpo.

Um trabalho não é possível sozinho, ele precisa de enlaces, e que sorte a minha de ter vocês como fios para a costura do meu produto final. Por isso faço desse agradecimento uma dedicatória a todos que, junto comigo, compuseram essa dissertação.

Pode parecer clichê agradecer a Deus em primeiro lugar, mas para mim não é. Assim faço sempre. Ter fé e confiar em Deus sobre todas as coisas. Então: obrigada Senhor pela presença em minha vida, pela força de fé que mantenho acreditando no seu poder.

A meus pais, Irene e Humberto, meus amores, por sempre acreditarem em mim, me apoiando no que eu queria fazer. Obrigada por sustentarem o peso da distância necessária desse meu percurso. Obrigada por cada ligação diária, cada visita, cada conselho, palavra de apoio e incentivo. Obrigada pela confiança que depositam em mim. Amo vocês.

A Capes pelo financiamento do mestrado, sem ele não seria possível.

Ao Programa de Pós Graduação em Fonoaudiologia e a todos que o compõem, pelo acolhimento, por me proporcionar ser pesquisadora, pelo muito que pude aprender.

A Rosana Givigi, por ter iniciado o meu caminho na fonoaudiologia e me encantado com o trabalho junto à inclusão escolar. Por ter buscado possibilidades de continuar os estudos após a graduação. Por ter ouvido dúvidas, sugerido ideias, recomendado e emprestado livros para o mestrado. Por ter aceitado acompanhar mais uma etapa compondo minha banca examinadora. Meu infinito agradecimento mãezinha do coração!

A Regina Freire, orientadora, por ter me recebido em seu grupo de pesquisa ainda como voluntária, depois me ceder um lugar como bolsista pesquisadora do grupo. Aceitar minha proposta de trabalho e ir, junto comigo, à busca de um campo de pesquisa.

A Milena Sarti por ter aceitado compor a banca examinadora da defesa.

Aos professores José Geraldo Bueno e Isabel Amaral, pelas avaliações e bons conselhos durante a qualificação. A Cecília Moura por aceitar ser suplente da qualificação e defesa, por me aceitar como estagiária docente, e pelas conversas sobre inclusão.

A Kivia Nunes e Iara Ferreira, pela amizade leve e recheada de afeto. Relação que dura, perdura, se mantém. A Kivia que iniciou a mudança de vida comigo e que me faz chorar de saudade de não te ter como irmã aqui em casa, não ter sua obstinação por perto. Obrigada pela presença apesar da distância. Mas vejam só, ganhei outra irmã, Iara, que com toda sua energia me contagia a trabalhar intensamente até o fim do que me propus começar. Aprendo tanto com vocês.

A Luana Delmondes, irmanzinha desde que abri a porta de casa, que com sua alegria de menina me contagia a sorrir todos os dias. Obrigada pelo companheirismo e amizade.

A Treyce De Lucca um ótimo presente de São Paulo, amizade desde o primeiro dia, obrigada pela atenção e dedicação dispensadas a mim. A Gisele Gouvêa, primeiro obrigada por ser sempre tão amiga e atenciosa, não só na vida acadêmica, mas também pessoal. Por ser avaliadora da minha pré-qualificação me dando muitas ideias sobre como continuar minha pesquisa e estruturar o trabalho. A Cinthia Gonçalves, pela parceria nos estudos e pelas longas conversas sobre nossas análises. A Denisse Iturra, amiga que sento saudade, pelo companheirismo e exemplo de alegria de viver. Esses são laços que quero sempre manter apertados.

Aos integrantes do grupo de pesquisa “Alfabetização e seus Avatares” aos que passaram, que ainda permanecem e aos novos. Obrigada por me receberem e pelos saberes compartilhados. Sempre lembrarei de cada um.

Um agradecimento especial à professora Ivana, hoje também integrante do grupo, que me acolheu em sua sala na escola dessa pesquisa, e me ensinou muito com toda a sua vontade de aprender sobre inclusão escolar.

O meu muito obrigada aos professores que compuseram o grupo de discussão, que me confiaram horas de troca de saberes. Agradeço a Escola Cantareira, por aceitar ser campo para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Aos meus irmãos Daniel e Miguel, cunhadas Taty e Michelle, sobrinhos lindos Felip, Anna Lívia e Gabriel, pela presença constante na saudade, pelo companheirismo, pela força que me dão diariamente. Amo vocês.

A todos os meus familiares. A minha avó Iaiá pelo exemplo de fé e força, por dedicar suas orações a mim. Ao vovô Miguel por sua segurança e longas conversas de apoio. Ao carinho

dos meus muitos tios e tias, a amizade e parceria dos primos e primas. Esse trabalho também é de vocês. Um amor aconchegante.

Aos meus amigos, que tanto se fazem presentes, encontros eternos da vida que me enchem de alegria. As meninas: Darli, Mariana, Emanuela, Manuela, Isabela, Gabriela. Os meninos: Diego, Lee Wan, Italo, Raphael, Silvan, Mateus, Eduardo. Amo vocês. Aos colegas, conhecidos que, com seus encantos, se fazem presentes e me transmitem boas vibrações.

A todos o meu MUITO OBRIGADA.

RESUMO:

O presente trabalho analisa os sentidos atribuídos por professores de uma escola municipal de São Paulo acerca da inclusão escolar. Os dizeres desses professores foram analisados sob a égide da Análise de Discurso de tendência francesa. Discutimos no presente trabalho, o entrelaçamento entre fonoaudiologia e educação, a leis e conceitos sobre inclusão, traçamos um panorama a respeito da teoria da Análise de Discurso, para tornar possível a análise dos dados partindo desse embasamento teórico. Os dados foram colhidos em gravação de dois grupos discussão com os professores sobre a temática de inclusão escolar. Os vídeos foram transcritos e analisados tomando como metodologia a Análise de Discurso de Linha Francesa. Assim, possibilita-se compreender o discurso para a além do que está dito, e revelar marcas ideológicas dos discursos dos professores sobre inclusão escolar. Consideramos que os sentidos da inclusão escolar, atribuídos por professores, definem-se inicialmente por promover socialização; por entrelaçamento entre discursos, intervenção da analista e a análise do não-dito, notamos que os discursos atribuem também o sentido de proporcionar ensino/aprendizagem ao sujeito com deficiência. Conclui-se que é preciso uma (re)significação dos discursos sobre inclusão, outras marcas ideológicas; para isso, faz-se necessário que a escola seja abraçada sob a perspectiva de um trabalho colaborativo.

PALAVARAS-CHAVE: inclusão, análise de discurso, fonoaudiologia, sentidos.

ABSTRACT:

This paper examines the meanings assigned by teachers in a public school in São Paulo about school inclusion. Everything these teachers had said was analyzed under the aegis of French Trend of Discourse Analysis. Discussed in this paper, the entanglement between speech therapist and education, laws and concepts of inclusion. An overview of the theory of discourse analysis was drawn to make possible the analysis of data leaving these theoretical bases. Data were collected by recording discussions of two discussion groups with teachers about school inclusion. The videos were transcribed and analyzed using as methodology the French Line of Discourse Analysis. Thus, it enables to understand speech in addition to what is said, and to reveal ideological marks of the teacher's discourses about school inclusion. We consider the meanings of school inclusion, assigned by teachers, is set up initially by promoting socialization, by intertwining between speeches, and analyst intervention and analysis of the unsaid. We noticed that the speeches attribute also the sense of providing teaching / learning to the subject with disabilities. We concluded that it needs a (re)signification of the discourse about inclusion, other ideological brands. And for that, it is necessary the school be embraced from the perspective of a collaborative work.

KEYWORDS: inclusion, speech analysis, speech therapist, meanings.

SUMÁRIO

1. **INTRODUÇÃO.....13**
2. **ENTRELAÇAMENTOS: FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO.....17**
3. **ENTRE AS LEIS E CONCEITOS.....22**
4. **PRÁTICAS EDUCATIVAS.....28**
5. **ANÁLISE DE DISCURSO DE LINHA FRANCESA.....31**
6. **METODOLOGIA.....48**

6.1 Caráter Teórico Metodológico.....48

6.2 Conhecendo a instituição.....49

6.3 Seleção de sujeitos.....51

6.4 Procedimento de coleta de dados.....53

7. **ANÁLISE DE DADOS.....54**

7.1 O discurso cortado.....56

7.2 Marcas implícitas da deficiência - metáfora por antagonismo.....60

7.3 Mascarando o dizer por uma metáfora.....62

7.4 Paráfrase como o não dizer.....64

7.5 O paralelismo como o não dizer.....66

7.6 Discursos indeterminados.....69

7.7 Em busca de marcas ideológicas.....71

8. **CONSIDERAÇÕES FINAIS.....78**
9. **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....82**

ANEXOS

1. INTRODUÇÃO

Há muito me intriga o significado da palavra inclusão escolar, principalmente quando se trata de educação infantil. Investiguei o sentido da palavra no dicionário etimológico de língua portuguesa de Machado (2003), que define *inclusão*, *derivada do* latim *"inclusĭōne",* como *"ato de prender, prisão".* A palavra *incluir*, do latim *includĕre*, significa "*encerrar, fechar alguém, qualquer coisa em; encaixar, incrustar, rolhar"*.

Observamos então que esses significados não são de todo divergentes dos que entremeiam a história da inclusão no Brasil; por isso faremos uma breve retomada das leis que alinhavam esse caminho. Pergunto-me se a definição de inclusão pode ser equiparada ao sentido dado na legislação. É necessário entender de que modo as definições corroboram ou não para que determinadas ações possam ser entendidas como inclusão.

Para exemplificar a discussão, indico que no município de São Paulo foram criadas as Salas de Apoio à Inclusão (SAAI - portaria nº5718), destinando apoio pedagógico especializado aos sujeitos com necessidades educacionais especiais. Tais salas são criadas para dar suporte ao ensino regular para que, no contraturno, o professor de sala de apoio atenda as necessidades educacionais do aluno com deficiência, complementando o ensino regular, ao utilizar recursos que proporcionem e deem suporte a este aluno.

Falar em inclusão nos remete a vários estudos, alguns que se aproximam e revelam possibilidades, outros que apenas cumprem papel descritivo. Independente dos objetivos, tendem, em certo modo, a autorizar o aprofundamento das questões relacionadas à inclusão escolar. Desse modo, os estudos nos autorizam a levar a adiante este trabalho. Para tal feito, reuniremos escritos que se relacionam ao nosso considerando o ponto em comum: inclusão, a fim de que suscitem novas questões e estratégias que auxiliem construção de um outro olhar acerca da temática, olhar esse que será apresentado ao longo da discussão.

Entre os estudos, consideramos os de Carvalho, Teixeira e Negreiros (2010) que utilizaram o discurso do professor como instrumento de pesquisa. Seus objetivos foram descrever a percepção de professores de escolas regulares acerca da inclusão escolar e observar como os profissionais definiram essa prática e se prepararam para o processo inclusivo.

Para atingir esses objetivos os pesquisadores usaram o método qualitativo de pesquisa, sendo esta descritiva exploratória, tendo como instrumento um questionário aberto, aplicado a professores de escolas regulares, públicas e privadas. Na análise buscou-se destacar o nível de aceitação à inclusão na visão dos professores sobre as práticas com alunos com necessidades educacionais especiais e a relação de tal discurso com a prática. Como resultado, os autores destacaram que, apesar de os professores enfatizarem a importância da inclusão e acreditarem no desenvolvimento de um aluno com necessidades educacionais especiais, não há relatos de prática inclusiva em sala regular.

Bastante pertinente a atividade de Carvalho, Teixeira e Negreiros (2010) com os professores, propondo um momento de reflexão sobre a inclusão. A análise feita sobre os discursos permitiu as pesquisadoras identificar conceitos antes instituídos possibilitando a oferta de novas práticas. Ainda assim, guardamos pontos de dessemelhança, pois não nos propomos a analisar a prática inclusiva pelo discurso; o que pretendemos com o discurso é analisá-lo em si, analisar os sentidos embutidos e não a prática, ainda que saibamos que os discursos respondam, positivamente ou não, pelas práticas. Para mim, a análise de uma prática é mais minuciosa, pois é com a observação da situação da sala de aula que se identifica a ação do professor para a inclusão e assim possibilita a reflexão sobre elas.

Também em busca do conceito de inclusão na visão do professor de sala regular, Anjos e Andrade (2008) realizaram entrevista não estruturada com cada professor como instrumento de coleta de dados, em busca do lugar do outro no discurso de professores de sala regular. As análises desses discursos apontaram por um dizer de culpabilização do “outro” - governo, sistema escolar, alunos, pais e pessoal do atendimento especializado - pela não efetividade da inclusão e uma relação de passividade do professor quanto à *carência da educação*.

Esse trabalho, por seguir a escola bakhtiniana de análise do discurso, aproxima-se daquele que pretendo fazer, por trazer a teoria para sustentar a análise do discurso dos professores sobre esses “outros”. Assim estruturado, permite a crítica construtiva acerca de conceitos instituídos. Essa análise se assemelha a que farei no primeiro grupo de discussão com professores.

As análises desenvolvidas nesses dois trabalhos levaram-me a refletir sobre a formação do professor que Mesquita, Givigi e Silva (2012) abordam em um artigo. Nesse estudo, as autoras vão a campo para discutir a formação do professor para uma escola

inclusiva e garantir trabalho colaborativo pela via da pesquisa-ação colaborativa-crítica. Diferente dos objetivos dos outros trabalhos, o campo de pesquisa da pesquisa das autoras destacadas nesse parágrafo vai além do contato com o professor, entrando na sala de aula, interagindo com alunos, vivenciando a prática, construindo práxis. Dessa forma, acreditam as autoras, das quais compartilhamos os ideais, que é possível horizontalizar a troca de conhecimento e propor a formação de professores. Essa metodologia, a nosso olhar, contribui para o processo de construção de uma escola inclusiva.

O trabalho de Baptista (2011) reflete sobre as ações pedagógicas e políticas da Educação Especial no Brasil, analisando as tendências dos serviços educacionais. Para isso traça um panorama das políticas públicas dos últimos dez anos sobre inclusão escolar que enfatizam a sala de recurso como *garantia de atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência no ensino comum* (BAPTISTA, 2011, p. 59).

A partir daí trava uma reflexão sobre como ocorreram os avanços políticos que resultaram no momento atual na sala de recursos como prioridade para garantia desse atendimento. As reflexões do autor indicam os debates acadêmicos sobre a formação de professor e diretrizes políticas para educação brasileira como responsáveis pela sala de recurso ser considerada espaço de garantia de inclusão.

Trata-se de um trabalho que enfatiza a importância do investimento na formação do professor, da necessidade de mudança no ensino da docência, o que irá refletir nas ações pedagógicas nas salas de recurso.

O trabalho de Laplane e Caiado (2011) pode auxiliar a atingir meus objetivos, pois, busca a aplicabilidade das políticas na escola realizando um trabalho junto ao professor. Analisando e criticando o caminho das políticas da educação especial no Brasil e descrevendo leis estaduais de São Paulo, as autoras buscam contribuir com a escola diante das práticas pedagógicas em salas de recurso e reforço. Estando dentro da sala de aula, as pesquisadoras puderam propor novas práticas que envolvessem todo o grupo de alunos respeitando suas particularidades, além de envolver toda a equipe pedagógica e escolar.

Tendo nosso estudo o objetivo de buscar o sentido que o professor atribui à inclusão, a leitura desses trabalhos, apesar das diferenças de objetivos e métodos, contribui para aliviar a inquietação diante de questões relacionadas à inclusão, educação especial, ações pedagógicas e políticas públicas. Servem, ainda, como base e exemplos de pesquisa e também

norteiam a escrita deste estudo e nos fazem lançar outro olhar para questões futuras dessa produção.

Diante da realidade vivenciada ao acompanhar o funcionamento de uma Sala de Apoio e Atendimento a Inclusão (SAAI) em uma escola municipal de São Paulo, pudemos ter momentos de diálogo com a professora responsável por essa sala e ouvimos suas queixas em relação à falta de comunicação entre os professores de sala regular dos alunos que compõem a sala de apoio e os das sala SAAI. A partir da inquietação dos sujeitos destacados, colocamo-nos na discussão.

Com isso, o presente trabalho tem por objetivo geral, compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) por professores acerca da inclusão escolar, a partir de seus dizeres, sob a égide da Análise de Discurso de tendência francesa.

Para atingir este objetivo, pretende-se discorrer sobre a relação da Fonoaudiologia e da Educação, para justificar o trabalho da pesquisadora fonoaudióloga em uma escola. Outros pontos, discorrer sobre a inclusão escolar, pensando os caminhos do processo de inclusão no Brasil, o sistema no município de São Paulo. Discutiremos as práticas pedagógicas; ainda que não estejamos ver a prática em si, faz-se imprescindível colocar esse ponto em pauta, haja vista o trabalho necessitar apontar questões que levem a outros lugares. Como suporte maior, discorreremos sobre a teoria e metodologia da Análise de Discurso. Seguindo análise dos dados, discussão e conclusão.

Para responder ao nosso objetivo, que se baseia em práxis, nos valeremos do discurso de professores de uma escola pública regular municipal de São Paulo, para então entender os sentidos da inclusão e suas nuances. Com isso, o presente trabalho tem por objetivo geral, compreender o(s) sentido(s) atribuído(s) por professores em seus dizeres sobre inclusão escolar, pela via da Análise de Discurso de tendência francesa.

2. ENTRELAÇAMENTOS : FONOAUDIOLOGIA E EDUCAÇÃO

> Refletir sobre a relação entre Fonoaudiologia e Educação pressupõe buscar as origens desta relação que se confundem com a própria história da Fonoaudiologia (PEREIRA, 2006).

Inauguramos esta seção, delineando o lugar da Fonoaudiologia na Educação. Procuramos aqui, compartilhando o ponto de vista dos estudos de Berberian (2007), resgatar a constituição da Fonoaudiologia no Brasil que se dá entrelaçada à educação. Indico desde já, que sabemos da existência outros estudos acerca da história da fonoaudiologia, todavia, escolhemos essa autora porque nos identificamos quanto ao nível teórico-prático de suas análises.

Justificamos a abordagem, pois afirmar o lugar enquanto fonoaudióloga envolvida com a educação é mister para possibilitar-nos a troca de saberes decorrentes desse encontro, bem como (re) afirmar o espaço de interlocução entre essas disciplinas.

Envolvimento este das práticas pedagógicas comprometidas com as singularidades constitutivas de cada sujeito, promotoras de sentidos para a heterogeneidade característica das salas de aula. Mais ainda, quando se discute outro lugar para a escola, lugar de garantia de processos pedagógicos para todos os sujeitos, com suas marcas e histórias.

Todavia, para além dessas relações, para nós, neste trabalho, a escola é tomada como espaço de discussão dos processos de inclusão. O lugar de embates e acordos, formados em reuniões, com o respaldo da sala de aula/da prática, reafirma o *status* da pedagogia como àquela para a qual está a educação inclusiva. Cabe, neste espaço, refletir acerca dos discursos que permeiam o imaginário do professorado acerca dos sujeitos da educação inclusiva.

Não temos pretensão de exaurir o tema da história da Fonoaudiologia, pois não é este nosso tema central. Objetivamos apenas situar o leitor do encontro histórico e científico entre as duas áreas do saber.

Costuma-se situar o nascimento da Fonoaudiologia com a abertura dos primeiros cursos no estado de São Paulo e Rio de Janeiro, na década de 1960. No entanto, estudos mais precisos sobre a Fonoaudiologia, Berberian (2007) aponta para uma disciplina que nasce enquanto prática no chamado Estado Novo.

Nessa conjuntura, evidenciam-se as práticas fonoaudiológicas, ainda com outro nome. Sob o fundamento (falso) de garantia de uma pátria forte, ordenada, progressista e

homogênea, para garantia de uma identidade do povo brasileiro, a fonoaudiologia serviu à pátria, por meio de “técnicas” de linguagem/fala que limpassem as variações, até então chamados, “vícios de fala” do povo brasileiro que não pertenciam à elite carioca, capital brasileira. (BERBERIAN, 2007)

Segundo Berberian (2007) a limpeza étnico-social, assegurada pelas práticas médicas higienistas, impulsionaram à fonoaudiologia a levar esta filosofia para a escola. As instituições pedagógicas, por serem o espaço de controle social-ideológico do governo, convertiam-se no ambiente propício para garantir que os filhos de falantes “viciados” pudessem adquirir outra língua, ou melhor, uma língua compatível com o que se esperava do país.

Nascia, assim, o especialista em erros da palavra, tendo como local de atuação a escola. Parece então, que os primeiros especialistas eram professores, os quais foram convocados a incutir, no espaço pedagógico, práticas higienistas advindas das ciências médicas, a fim de assegurar suas práticas, bem como justificá-las e prová-las eficientes.

Deste modo, reconhece-se na história que desde o princípio das práticas fonoaudiológicas, estivemos ligadas à educação, em destaque a “especial”; a troca de saberes, com construção de novos conceitos, garantiu o nascimento de nossa disciplina. Longe de ser uma ciência de empréstimos, denomino uma ciência que nasceu de uma necessidade política, ainda que higienizadora. (BERBERIAN, 2007)

A história da fonoaudiologia nos aponta para a prática nos dias atuais onde, de certo modo, parece que ainda existem resquícios dessa “homogeneização” e limpeza das impurezas da fala. No entanto, ao passo em que reconhecemos essa fraqueza, podemos também lançar novos sentidos para o (re) encontro com as práticas pedagógicas. Agora, deixando de lado as ideias higienizadoras, envereda-se por uma fonoaudiologia comprometida com práticas sociais que garantam a singularização das relações educacionais dos sujeitos identificados com deficiência.

Mas ainda antes disso, cabe aqui situar o papel do fonoaudiólogo junto à educação atualmente, distante da ideia de padronização de uma língua. Reconhece-se um comprometimento com uma atuação em parceria com a pedagogia. Sendo o fonoaudiólogo profissional responsável pela linguagem, audição, voz e motricidade orofacial, seu trabalho dentro da escola é bastante amplo.

Todavia, responsabilizar o fonoaudiólogo acerca desses pontos, ainda que em lei vigente, não é para nós tão completo como encarar a responsabilidade pela conformação constitutiva de sujeitos da educação especial, para a escola em específico. Antes de partes, indicamos um compromisso com o sujeito em si, em suas relações e história.

Sobre isso, nos apropriando dos questionamentos de Cavalheiros *et al* (1999), quando se pergunta se, preocupando-se com a prevenção o fonoaudiólogo não estaria levando para a escola os aspectos clínicos. Com isso compartilhamos e reforçamos sua ideia de que o fonoaudiólogo deve ser parceiro do professor agindo para o melhor desenvolvimento/uso da linguagem do aluno, cabe ao profissional "re-significar o contexto e as relações em que a linguagem se manifesta e se constitui (...)" (CAVALHEIROS, 1999. p.16).

Compondo a equipe escolar o fonoaudiólogo tem o papel de discutir com professores, gestores e pais de alunos sobre a construção, ou preferindo, constituição dos sujeito/crianças, assim como deixar às claras possíveis dificuldades dos alunos no processo de aprendizagem. Cabe ao fonoaudiólogo também a triagem dos aspectos de audição, voz, linguagem e mios funcionais do aluno, para então realizar possíveis encaminhamentos para atendimento clínico.

Na interdisciplinaridade entre fonoaudiologia e educação, o fonoaudiólogo torna-se parceiro do professor diante de um planejamento escolar que promova o desenvolvimento da linguagem e aprendizado do aluno. Parceria na busca de soluções para as dificuldades de aprendizagem, para os problemas de aquisição de leitura e escrita e adaptação curricular, por exemplo.

Assim como historicamente a fonoaudiologia estava ligada às questões das diferenças e deficiências do alunato, a demanda para o retorno do trabalho fonoaudiológico junto à educação retorna ligado à educação especial e inclusiva. Primeiro, indispensável nas escolas especiais, o fonoaudiólogo trabalhou em busca de um efetivo processo de aprendizagem ao aluno. (PEREIRA, 2006)

Nas escolas regulares, em relação à educação especial, especificamente falando, o fonoaudiólogo, em parceria com o professor, é peça chave para a efetivação da inclusão do aluno. Analisa e planeja estratégias que, de acordo com as particularidades e necessidades educacionais do aluno garantam o ensino/aprendizagem.

Para além da garantia da aprendizagem, a garantia da inclusão de alunos com deficiência abrange a efetivação de estratégias linguageiras, entendendo que as mesmas são tidas como ponto de entrelaçamento entre os processos pedagógicos e as relações que se constituem em sala de aula.

Assim o fonoaudiólogo torna-se responsável pela busca de um lugar para os sujeitos que não se encontram ateados na rede da linguagem, seja isso na relação dessa criança com seus pares (colegas, professores). Em outro passo, elaborando junto com o professor, ações na sala de aula que envolva o grupo de alunos, mas que respondam às particularidades do aluno com deficiência, estratégias de ensino, adaptação curricular que facilitem o acesso do aluno ao conteúdo escolar.

O discurso do professor sobre o ensino de alunos com deficiência vem recheado de questões. Em alguns contextos, em particular o da inclusão, levantam-se problemáticas referentes ao não saber fazer, à exigência de uma atenção maior a determinado aluno, ao dividir-se entre ser professor de alunos “normais” e alunos deficientes. Problemáticas resultantes da indignação pela não formação e súbita inclusão “total”. Disso, ecoam as perguntas: Como socializar o aluno deficiente? Como ensinar esse aluno?

Justificando o lugar da fonoaudiologia nas práticas educativas, garantimos o espaço da linguagem nas discussões sobre inclusão. No entanto, para discorrer a respeito das ações pedagógicas, é importante ampliar o debate, garantindo a articulação de sentidos para a linguagem em uso, enquanto práxis. Quando falamos em práxis, destacamos a articulação entre teoria e prática, de modo que uma não subsiste sem a outra. Funcionam enquanto rede, na qual uma aplica o sentido e resignifica a outra. A ideia é de uma construção dialética, com formulações de bases sólidas, ainda que não estáticas e inflexíveis. É um continuo processo do trabalho do simbólico, da linguagem.

Tomando que toda e qualquer relação é permeada pela linguagem, as relações em sala de aula ganham maior destaque, pois se não há linguagem, não há movimento. O professor, enquanto o mentor da sala de aula precisa pensar suas práticas pedagógicas a partir do uso da linguagem. Ainda que a aprendizagem seja o foco da educação, a mesma não se constrói sem linguagem, haja vista ser essa a maneira de se evidenciar e passar adiante as temáticas de sala de aula.

A linguagem, quando indicamos em uso, quer destacar sujeitos em comunidade linguística, afetados historicamente por relações que o ajudaram a se constituir enquanto sujeitos. Linguagem em uso quer dar vez às palavras enquanto tendo possibilidades significativas no momento da enunciação, sendo que veste cada sujeito de maneira singular. Daí, infere-se que falamos tanto da linguagem oral quanto da escrita, ambas imprescindíveis à escola, em seu processo de ensino-aprendizagem.

Quando os processos de linguagem não se instauram nas relações de uma sala de aula, não há condição de prosseguir com os processos pedagógicos. É preciso que a linguagem esteja dada antes. Ao professor deveria caber entender seu aluno antes de ensiná-lo, haja vista as relações de ensino-aprendizagem ocorrerem de maneira mais efetiva quando vinculadas às relações e à história de vida do alunato.

Em se tratando de alunos com deficiência, coloca-se uma singularidade, tanto no que concerne à aprendizagem, quanto à linguagem (quando falamos de deficiências que acometem essa relação). Indica-se que os processos de linguagem sofrem deslocamentos; os quais não remetem a impossibilidades, mas querem revelar uma instância de diferença, que nos coloca em confronto com as normas linguageiras. A reorientação dos sentidos e possibilidades linguísticas é papel do fonoaudiólogo enquanto profissional da linguagem a fim de garantir a (re)significação desses processos.

Nesse sentido a fonoaudiologia que ocupa espaço da patologia de linguagem, vem ao encontro da inclusão. Esclarecemos que o que nos interessa não é o sentido biológico, restringindo assim a patologia. Almejamos entender os efeitos dessa patologia nas relações da escola, da sala de aula, a relação do professor com o aluno deficiente, no sentido de como a patologia repercute na vida do aluno.

Por essa discussão, ainda que não tenha sido aprofundada, percebe-se que a fonoaudiologia tem um lugar de importância no espaço educacional. Importância não como autoritarismo, mas no sentido de ser um profissional envolvido com os sujeitos, com suas questões e mais importante que isso, envolvido com suas possibilidades. A fonoaudiologia pode ser tomada, nessa perspectiva como um campo para mudança, para a ascensão do sujeito ao seu lugar: as relações humanas, sociais.

3. ENTRE AS LEIS E OS CONCEITOS

Desde que se garantiu a permanência de sujeitos, antes excluídos da sociedade, na escola pública regular, ouve-se falar em inclusão. Mas de que inclusão estar-se falando? De acordo com o que a história mostra, com o avanço do capitalismo, inclusão é uma palavra que, frequentemente, vem acompanhada de atitudes preconceituosas que atuam no oposto do seu sentido, de sua marca historicamente construída.

Referimo-nos ao capitalismo, pois com ele, a geração de leis para melhorar a vida das pessoas enquanto sociedade, na verdade mascaram o favorecimento do governo, da indústria e do comércio. As leis planejadas para o povo respondem às necessidades dos que detêm o capital.

As políticas capitalistas geraram o que se conhece por integração. Um sistema em que, no Brasil, desde 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos afirma que todos os indivíduos têm direito à educação. Mais pessoas tiveram acesso à escola o que também gerou um maior índice de alunos que não conseguiam aprender, não por falhas grotescas, mas por inabilidade em se ter tanta gente em sala de aula, ao mesmo passo que mais pessoas indicam, mais singularidades circulantes. Nos anos seguintes, mais leis, decretos e portarias foram gerados no Brasil determinando os direitos de pessoas com deficiências para estarem na escola e também terem direito à educação. Todavia, faz-se necessário analisar como isso foi instituído e como beneficiou apenas uma parte da população.

Podemos analisar o movimento capitalista de criação dessas leis como um método para calar o povo e mascarar a efetiva educação. Inserir, integrar todo e qualquer aluno na escola pública regular dava ao Estado o poder de dizer: o direito à educação está sendo cumprido. Ora, presença na escola difere e muito de garantia à educação, ensino e aprendizagem, os quais deveriam ser a preocupação do Estado.

Desse modo, os sujeitos que antes eram discriminados na sociedade, passam a compor o ambiente escolar, mas não fazem parte dele totalmente, podemos até inferir que não são alunos, mas corpos presentes. Os sujeitos antes denominados como portadores de necessidades especiais eram separados em uma sala que caracterizava um lugar de diferença dentro da escola. Apesar do indicativo de educação para todos, o que se praticava nas escolas era a integração de alunos excepcionais.

Após um longo período para ser aprovada, em meio ao governo brasileiro de Getúlio Vargas que perdurou cerca de 20 anos, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 foi um importante marco para ampliação dos serviços da educação especial, tanto no setor público quanto no privado. Com a lei nº 4024/61 é colocado o objetivo da atenção à educação especial. O governo ampliou os investimentos em salas especiais e deu assistência financeira às instituições privadas. Salas especiais foram criadas para atender as especificidades do alunato, justificando a necessidade de um atendimento mais especializado. Por outro lado, o sujeito apenas era colocado no ambiente escolar em salas separadas e especializadas, o que ainda se proporcionava somente como integração dos sujeitos especiais ao ambiente.

A não obrigatoriedade do serviço de educação especial dava o direito à escola de não ensinar ao aluno com deficiência. Segundo a lei descrita acima, poderia ser proposto um atendimento dentro das possibilidades da escola. Já no setor privado, as instituições de ensino e cuidado para sujeitos ditos excepcionais acabavam por suprir a atenção que deveria ser dada pela escola e era financiada em parte pelo governo.

Mesmo com a entrada do sujeito excepcional na escola pública regular, a intenção de homogeneizar a sala de aula permanecia. Era ofertado a mesma metodologia de ensino a todos os alunos, buscando igualdade no aprendizado. Mesmo com as salas especiais não eram respeitadas as especificidades do aluno, sendo esse responsabilizado pelo fracasso escolar. A separação entre alunos normais e anormais colocava em evidência as diferenças entre os alunos.

Os movimentos para o aumento da assistência a sujeitos excepcionais na escola pública continuaram, mas foi com a Constituição de 1988 que os movimentos da sociedade conseguiram enfatizar a problemática segregacional das salas especiais, dando assim maior destaque à importância da educação aos sujeitos com necessidades especiais.

Tal Constituição preza a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família e *será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (Constituição Federal de 1988, Art. 205). Mesmo que essa Constituição afirme que *o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino* (Constituição Federal de 1988, Art. 208, cap. III); ela preza pela igualdade na condição de acesso e pela liberdade de aprender. Assim, interpretamos que devem ser respeitadas as particularidades de aprendizagem do aluno, não só

de alunos portadores de deficiência, mas de toda e qualquer necessidade educacional do alunato.

Foram ampliados os investimentos nas salas especiais em escolas públicas e as instituições privadas de atendimento a pessoas com deficiência. Ocorreram mudanças não só na nomenclatura - de “excepcional” para “portador de necessidades especiais” - mas também na legislação que valoriza os direitos dos sujeitos e os deveres da escola.

Entre esse meio tempo, algumas conferências realizadas em outros países propiciaram o aumento da atenção ao aluno com necessidades especiais, da integração deles na escola pública regular. A atenção dada a essas conferências fez com que o governo brasileiro refletisse acerca das nuances dessas clausuras aqui no Brasil. O destaque que era dado em muitos países passa a fazer parte de discussões mais acirradas por aqui. Foi imprescindível, na tomada de rumos, que se fizesse um movimento mundial de reflexão para a questão da inclusão escolar.

A Declaração de Salamanca, originada da conferência mundial sobre as Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha em 1994, foi importante, tendo influenciado no progresso das legislações do Brasil. Essa declaração exclama que cabe à escola “acomodar todas as crianças independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras.” além de as escolas se adequarem às necessidades dos alunos a fim de obter êxito na aprendizagem.

Sem dúvida tratou-se do documento mais importante referente à questão. A declaração ainda hoje é apreendida em todas as discussões como ponto de partida ou de chegada. Independente das críticas ao documento, ou de suas traduções, ele indica um rumo no que concerne ao tema.

O reflexo das mudanças das legislações do Brasil após Salamanca foi a reelaboração da Lei de Diretrizes e Bases, que em 1996, passa a ser denominada como Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) atuante até hoje. Com a reelaboração, o governo não mais financia a educação do sujeito portador de necessidades especiais em instituições privadas, mas incentiva a universalização da escola, o oferecimento do mínino de educação, a igualdade de oportunidades e a atenção especializada.

Vejamos que, apesar desses decretos e leis prezarem por uma escola para todos, que fique adequada às necessidades de cada sujeito, o discurso igualitário da legislação ainda

predomina, gerando no sistema de ensino a determinação da igualdade no tratamento do ensino/aprendizado dos alunos de modo a não pensar na singularidade de cada sujeito.

Estamos longe de o Brasil conseguir uma escola pública inclusiva, ainda que novos parâmetros sejam trazidos para a inclusão escolar. Precisamos empreender uma análise profunda no que concerne aos sentidos de igualdade e equidade, afirmando o caráter de igualdade, mas que se baseie, inicialmente, pelo de justiça. Nesse caso, a justiça faz-se pelos anos de marginalização que os sujeitos, para os quais levantamos coro, foram subjugados de uma vida social, consequentemente, subjugados ao acesso à educação de qualidade.

Como foi dado pelo Estado o direito dos municípios criarem suas próprias legislações, discorreremos a respeito da legislação da escola pública municipal de São Paulo.

A portaria nº 5718, elaborada em 2004 pela Secretaria Municipal de São Paulo, *dispõe sobre a regulamentação do Decreto 45.415, de 18/10/04, que estabelece diretrizes para a Política de Atendimento a Crianças, Adolescentes, Jovens e Adultos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Municipal de Ensino (...)* (SME, 2004, São Paulo). Essa portaria permite às escolas uma Sala de Apoio e Acolhimento à Inclusão (SAAI) que tem como objetivo complementar ou suplementar o ensino da sala regular para alunos diagnosticados com *deficiência mental, visual, auditiva (surdez múltipla), surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (altas habilidades)* (SME, 2004, Art. 9º. São Paulo).

Nesse sentido, observamos que a luta social pela aplicação dos princípios da inclusão escolar faz-se valer ao menos diante de exemplos como o dessa portaria da sala SAAI.

Fazemos nossa a definição de Beyer (2006), a de que a educação inclusiva caracteriza-se por defender "[...] a heterogeneidade na classe escolar, como situação provocadora de interação entre crianças com situações pessoais as mais diversas," além de buscar e propor "[...] uma pedagogia que se dilate frente às diferenças do alunado" (BEYER, 2006, p. 73).

Refletindo sobre os deveres da escola quanto à inclusão, Kassar (2004) fala que a escola deve ter por objetivo possibilitar o mesmo acesso, o que não significa oferecer sempre os mesmos meios. Beyer (2006), defendendo a escola tem que se adequar ao aluno e não o inverso, diz que:

> [...] devemos da definição de inclusão que provoca a desconsideração das diferenças entre as crianças, obrigando-as, por meio de um currículo inflexível ou hegemônico, a comportarem-se e aprenderem conforme a maioria o faz (BEYER, 2006, p.74)

O precário investimento do ensino aos sujeitos com necessidades educacionais especiais pela escola é norteado pela culpabilização do outro. O professor culpa o governo pela falta de preparo. A escola atribui ao aluno a incapacidade de aprender, além de justificar tal fato com a ausência do incentivo familiar. Isso gera a estagnação do processo de inclusão. Muito se espera do outro, que algum outro solucione, mas não se buscam soluções mesmo que pessoais, individuais.

Não se trata de referendar como inverídicas as críticas feitas pela escola ao governo e em algum grau à falta de compromisso da família. Todavia, passa-se muito tempo fazendo tais afirmações e não se propõe nada de novo ou quase nada. Falta à escola entender que a mudança só poderá ocorrer quando ela assumir o compromisso com a educação, tendo assim respaldo para suas críticas a outros setores.

Esse ato de passar para o outro a responsabilidade sobre algo seu, fala a respeito da apatia das escolas para os problemas de alfabetização. É fato que a maioria dos alunos passam por alguma dificuldade de aprendizagem, em algum momento, seja na leitura, na escrita ou nos cálculos. Alguns lidam melhor com as dificuldades e logo seguem o aprendizado, outros precisam de uma atenção maior à sua dificuldade. As dificuldades de aprendizagem de crianças com deficiência não são diferentes e também exigem um pouco mais de atenção. Queremos dizer que, como Beyer (2006) essas necessidades são compartilhadas pela maioria dos alunos, com ou sem deficiência.

Os dados do Instituto de Alfabetismo Funcional (INAF)[1] vêm comprovar que as políticas educacionais vigentes para educação produzem uma fraca apropriação da língua escrita. A última pesquisa, realizada no período de 2011 a 2012, revela que a porcentagem de pessoas funcionalmente alfabetizadas até o ensino fundamental, por exemplo, não saiu da casa dos 73-74%, mostrando que os investimentos em educação continuam precários e comprovando o que Beyer discute sobre as dificuldades de aprendizagem.

---

[1] INAF - http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

Diante desse panorama podemos refletir e questionar: são os sujeitos diagnosticados como deficientes que não têm possibilidades de evoluírem na apropriação da leitura e da escrita, ou o sistema educacional brasileiro que não dá conta de responder aos problemas enfrentados pelas escolas, professores e alunos? Optamos pela segunda alternativa, já que compartilhamos da ideia de Meirieu (2002) de que o professor deve ensinar o aluno a partir de suas particularidades de aprendizagem. Deve-se:

> "desenvolver sua liberdade" para que ele possa colocar-se de outra forma, assumir os riscos, exercitar-se verdadeiramente em novos papéis, com a convicção do possível. Significa que é preciso fazer da sala de aula no dia-a-dia um espaço em que nada nem ninguém é cristalizado, um espaço em que o adulto ponha em prática (...) jamais aprisioná-lo naquilo que estava previsto, anunciado, definido antecipadamente pelos outros ou por ele mesmo. (...) assim como a proposta de um trabalho individual prévio que constituirá um valioso ponto de apoio ao se assumir riscos; assim como a aceitação explícita de que, contra qualquer expectativa, os fatos contradizem os prognósticos do professor; assim como o reconhecimento de que nada, para ninguém, está definitivamente dado (MEIRIEU, 2002, p 198-199).

Desse modo, percebemos que como tudo é singular, o professor não deve antecipar um estereótipo de aluno. E assim, desconstruindo estigmas que o professor permitindo ao aluno um lugar de aprendizado sem o lugar já definido do papel do aluno.

Sabemos que, o responsável por formar o professor e fornecer estrutura pedagógica, física e financeira à escola é o governo. Desse modo e diante de dados como os do INAF, chegamos a uma conclusão que parece óbvia, mas é necessária explicitá-la: falta muito investimento e comprometimento do governo com a educação.

Desse modo, ao salientar o papel da escola como reveladora de caminhos para a inclusão não negamos a parcela de responsabilidade do governo, apenas a colocamos em outro plano, já que se trata de outra problemática: políticas públicas e não mais, tão somente, políticas educacionais.

Retomando o ponto em que discutíamos os deveres da escola para inclusão, afirmamos que uma escola inclusiva deve estar atenta às dificuldades do aluno para que sejam adotadas metodologias pedagógicas adequadas e adaptadas ao aluno. Essa escola inclusiva não visa homogeneidade, pelo contrário, preza pela heterogeneidade que proporciona diversidade nos processos de interação entre as crianças, crianças diferentes. Como diz Beyer sobre a escola inclusiva:

> O desafio da escola é construir e por em prática no ambiente escolar uma pedagogia que consiga ser comum ou válida para todos os alunos de classe escolar, porém capaz de atender os alunos cujas situações pessoais e características de aprendizagem requeiram uma pedagogia diferenciada. Tudo isso sem demarcações preconceitos ou atitudes nutridoras de indesejados estigmas (BEYER, 2006, p 75-76).

Sobre as práticas pedagógicas apropriadas, recordo Meirieu, o qual aponta a pedagogia emancipatória como possibilidade para esta escola. Lembra, o autor, que o fazer da sala de aula precisa partir dos sujeitos, entendendo-os como participativos, capazes de formularem significações, as quais são indicativas de suas relações. O que se aprende, nasce não simplesmente de uma necessidade instituída, mas revela a necessidade também desse aluno. Os dispositivos para a educação devem estar postos, bem como o auxilio ao aluno, porém não se deve esquecer que a criança é parte do processo e lança sobre todo o contexto suas necessidades e representações.

4. PRÁTICAS EDUCATIVAS

As relações histórico-sociais nos fazem tomar posição no que concerne à deficiência, e como consequência, as maneiras de educar o sujeito com deficiência. Nesse ínterim, encaramos a pedagogia como o espaço de provocações de sentido para este fazer, que só pode ser apreendido e construído cotidianamente quando se posicionam em busca de uma pedagogia de várias vozes, vários olhares, a fim de se construírem possibilidades que garantam os espaços singulares de cada sujeito.

No entanto, a inclusão efetiva desse alunato ainda não é garantida, a realidade nos mostra fazeres distantes desse dizer. Quais questões estão envoltas a essa problemática? Como nos tornarmos atores e sujeitos mediadores desse processo de formação pedagógica?

Meirieu diz:

> (...) sei que não posso educar nada nem ninguém, mas apenas criar as condições para que o outro se eduque, saber-se impotente sobre a liberdade do outro para recobrar um poder sobre os dispositivos que lhe permitem afirmar-se (...) porque decididamente, e para recordar mais uma vez a célebre fórmula de Lacan, "se eu me coloco no lugar do outro, onde é que o outro se colocará?", e, enfim, (...) a única coisa que torna possível a passagem ao ato pedagógico: a convicção de que no instante em que agimos é o outro que age e apenas ele, pois apenas ele pode decidir seu destino, e é esta, precisamente, a finalidade de toda a educação (MEIRIER, 2002, p. 274-275).

Faz-se necessário, então, entrar em contato com a realidade, propondo ações implicadas nos jogos dialógicos que respondem por essa realidade, ou melhor, que tencionem esta realidade. Faz-se importante o reconhecimento do sujeito da educação em seu sentido específico, e não simplesmente como corpo com marcas patológicas, pois o que está em jogo são os processos educativos e não os processos patológicos.

Explicando, longe de negar as implicações da patologia no cotidiano desses sujeitos, indicamos, que as marcas históricas, as quais são evidentes a esses sujeitos, não se sobreponham aos objetivos da pedagogia: a garantia da aprendizagem para todo e qualquer sujeito, mediante técnicas, práxis, que sejam pensadas de modo a reconhecer as possibilidades, e não as limitações desses sujeitos. Trata-se de abrir espaço para a reconfiguração de sentidos, entendendo cada sujeito com potencial para aprender e alocar-se no lugar de sujeito ativo nas relações histórico-sociais.

Meirieu diz da abertura para o "momento pedagógico" o que significa a (des) cristalização das limitações dos sujeitos com deficiência. Indica estar-se aberto para viver o momento pedagógico de modo a significá-lo no contexto. Reconhecendo que existem diferentes maneiras de se apreender o conhecimento, bem como momentos próprios para cada sujeito.

> Quando outros sentidos são atribuídos, produz-se outra forma de viver com a diferença. Essas diferentes redes fazem parte do contexto dos alunos. Se pensarmos as situações e discursos isolados, sem os conflitos que os envolvem não será possível entender os movimentos múltiplos e polissêmicos das relações sociais. Não existe um único discurso, uma só ação coerente e homogênea, porque diversos sentidos se configuram e, em determinados momentos, conforme as redes e interações apresentam-se de formas distintas (GIVIGI, 2007, p. 63).

Assumindo-se o pensamento de trabalhar as resistências, as contradições precisam evidenciar-se e serem interpretados, reconhecendo os espaços singulares de liberdade de constituição dos sujeitos e suas práticas. A operacionalização de uma perspectiva pedagógica politicamente envolvida passa pela dimensão ética, pelo compromisso com as falas e com os desdobramentos de possibilidades, acionadas no e para o grupo. Dizemos de uma rede exploratória das representações de se fazer pedagogia, de descristalização dos processos patológicos, limitantes da aprendizagem dos sujeitos da educação especial (MEIRIEU, 2002).

> (...) não basta atribuir um novo papel a um aluno, designá-lo oficialmente de outra forma, contradizer, mesmo publicamente, os julgamentos que o grupo faz sobre ele; é preciso também, permanentemente, "devolver a liberdade" para que ele possa colocar-se de outra forma, assumir os riscos, exercitar-se verdadeiramente em novos papeis, com a convicção do possível. Significa que é preciso fazer da sala de aula no dia-a-dia um espaço em que nada nem ninguém é cristalizado, (...) acolher o outro sem jamais aprisioná-lo naquilo que estava previsto." (...) Um espaço aberto, mas também um espaço de segurança em que o risco seja possível, o erro tolerado, as tentativas aceitas, sem gracejos, humilhações, nem julgamentos definitivos (MEIRIEU, 2002, p. 198).

Encontra-se a pedagogia sob formas da emancipação, que responde por compromisso com as maneiras de ser sujeito ativo nas relações sociopolíticas. A educação é entendida sob a égide da transformação, da criação de possibilidades constitutivas para o sujeito, mais precisamente, quando dizemos de grupos excluídos, os deficientes. O conhecimento é instrumento de significação para as relações, de modo a criar redes de significação para o que é posto no cotidiano.

O fazer emancipatório é enveredado pelas elaborações pedagógicas, para as quais, se pensa o jogo de tensões e de provocações de sentidos, reconhecendo-se que cada sujeito leva consigo uma história e desejos que respondem por suas relações e não necessariamente submete-se aos nossos anseios enquanto educadores. Demanda-se que o educador reconheça ser disparador de ações, mas não pode agir pelo outro, apenas criar dispositivos para tal, e isso não é negar-se a responsabilidade; manifesta apenas que cada sujeito responde por seus lugares, que não se pode assumir o lugar do outro.

Cabe admitir o legítimo papel de educador, aquele que cria espaços para que o outro assuma seus lugares, estando atento e no lugar de problematização, a fim de que os

lugares circulem de maneira natural, mediante apropriações de sentidos para o conhecimento que deve ser apreendido, rasgado e lançado no cotidiano, este, respondendo por uma nova maneira de ser sujeito ativo nas relações discursivas, e pedagógicas, como anunciado.

Finalmente, alegamos, que por essa ótica, não discutimos a educação inclusiva apenas sob o ponto de vista das deficiências, das limitações biológicas desses sujeitos. Anunciamos as práticas pedagógicas como o foco, reconhecendo-se que para a questão estão postas outros meios interlocutivos, outros discursos em que se entrecruzam as vidas, as histórias, as marcas, enfim, que responde por esse contexto, aqui observado. (GIVIGI, 2007)

A revisão dos processos pedagógicos e a assunção de uma prática voltada para o compromisso com a emancipação pedagógica fazem-se mister ao discutirmos a inclusão escolar. Ainda que seja uma discussão no nível teórico, é importante levantarmos tal problemática, haja vista, ser ela a que permitirá sairmos dos bancos acadêmicos e adentrarmos as instituições para fazer da teoria, ou da prática sem fundamentação, uma unidade, uma rede, chamada práxis.

5. ANALISE DO DISCURSO DE LINHA FRANCESA

A análise de discurso apresenta-se como uma possibilidade interpretativa que corresponde à nossa filosofia, a nossa práxis. Por meio da análise de discurso é possível abrir espaço para que sentidos sejam (re)discutidos, bem como para provocar uma ação política que impulsione os sujeitos a outros lugares, a outros espaços dialógicos; no caso desse trabalho, provocativos de sentidos para a inclusão.

Ao falarmos de relações de sentidos estabelecidos historicamente pela deficiência, justifica-se trazer a Análise de Discurso (AD) como teoria e metodologia para refletir acerca do discurso de professores sobre inclusão. A AD, além de ser um instrumento para pensar o discurso, auxilia na reflexão sobre a prática fonoaudiológica em escola regular (questão que

será abordada mais tarde). Com os discursos colhidos nos grupos desse trabalho tem-se a possibilidade de pensar quem é o professor e quem é o aluno deficiente no discurso, e ainda, possibilita encontrar o lugar de afetamento e confronto sobre inclusão escolar, algo caro na possível mudança de paradigmas.

À vista dessas possibilidades, confere-se à Análise de Discurso (AD) um espaço de sustentação teórica e metodológica na busca por respostas para as questões dessa pesquisa. Anuncia-se o caminho da linguagem sob as margens da ideologia e dos recursos de significação. O tempo e o espaço articulam-se de modo a permitir sentidos articulados, que não são transparentes (Orlandi 2003). Basear-nos-emos, portanto, na Análise de Discurso de linha francesa proposta como teoria por Pêcheux por volta de 1960 e trazida ao Brasil por Eni Orlandi.

Para falar de uma teoria, faz-se necessário retornar brevemente aos encontros e desencontros que a proporcionaram. Pêcheux inicia a *constituição e elaboração de uma teoria, de um método e da caracterização teórica de um objeto*, (ORLANDI, 2012, p. 14).

Tendo como base os estudos de Althusser sobre o materialismo histórico e o discurso, Pêcheux constrói o pensamento referente à Análise de Discurso de linha Francesa (AD). Construção esta, que perpassa por teorias e conceitos outros, como a Linguística e a Psicanálise. A AD é, portanto, marcada por vezes pelo encontro, outras pelo desencontro com conceituações já estabelecidas, passando a ter outro olhar, passando a reinterpretar diante das características histórico-sociais e político-econômicas de uma época.

Relendo, desconstruindo, buscando o entremeio, interpretando e (re) significando conceitos, assim marcamos as proposições de Pêcheux. Longe apenas da reprodução do que já foi posto, coube e permanece atual para a teoria o trabalho de revisar o passado e inferir no presente; retomar e relê indica aqui (re) significar.

Em via de situar o leitor a cerca da teoria da AD, tomamos como base o texto de 1975 em que Pêcheux anuncia a Análise Automática do Discurso (AAD). Neste, faz uma retomada de cada ponto epistemológico do gerenciamento de sua teoria para uma reformulação, que segundo ele, é própria a um campo teórico. A partir dessas proposições o tomamos como nosso referencial teórico. (Pêcheux, 1975, p. 159-249. 4ªed, 2010)

A construção dessa teoria é perpassada por três campos de conhecimento: marxismo, linguística e psicanálise. O primeiro é o estudo da ideologia, retomado a partir do

teórico Althusser. A linguística é uma aproximação a Saussure. E se somará aos conceitos da psicanálise como a noção de escuta, de inconsciente, de assujeitamento, o que dá um novo rumo aos estudos da teoria do discurso (ORLANDI, 2003).

Tratando desses conceitos resgatados da psicanálise, é com a leitura de Freud que, ainda na década de 60, Pêcheux e Althusser encontram-se com as ideias de escuta e inconsciente. A apropriação desses conceitos na teoria do discurso permitiu um novo olhar para o objeto, enxergando que a formação deste está associada a um conjunto preso ao inconsciente e resgatado pela situação discursiva, sendo possível interpretar para além do que está dito. Porém é com a apropriação da ideia de assujeitamento que se percebe a mudança significativa na teoria da AD proposta por Pêcheux de 1960 para 1980, pois passou-se a considerar um sujeito capturado pelo funcionamento da língua.

Vale destacar que a linguística considerada pela AD, ao aproximar-se de Saussure, se apropria da língua não só como léxico e um conjunto de sistemas morfossintáticos, mas também considera a semântica. Nesse sentido, esclarecemos que a semântica tomada aqui é o *funcionamento material da língua*, ou seja, lugar de interferência do sujeito na língua. Sobre o lugar da língua para a AD, Pêcheux coloca que *constitui o lugar material onde se realizam estes efeitos de sentido. Esta materialidade específica da língua remete a ideia de 'funcionamento' (no sentido saussuriano), por oposição à ideia de 'função'* (PÊCHEUX, 1975, p. 170. 4ªed, 2010). Essa oposição à ideia de função diz da insuficiência em tomar a língua apenas como um sistema de regras, mas considerar a língua enquanto funcionamento. Desse modo a língua não é objeto de sentido absoluto, ela permite movimento, ela é um *sistema sujeito a falhas* (ORLANDI, 2003, p. 92) o que torna a linguagem algo não transparente.

A AD, como o nome indica, toma o discurso como objeto de estudo; discurso que se coloca enquanto linguagem em uso, subordinado às regras de uma língua e tomado pelas relações político-econômicas já postas que, por sua vez, determinam uma ideologia. A materialidade do discurso é justamente a estrutura e o acontecimento, o linguístico e histórico. Sendo o discurso, portanto "*um dos aspectos materiais do que chamamos de materialidade ideológica*, o conjunto de formações discursivas *que determinam o que pode e deve ser dito"* (PÊCHEUX 1975, p. 163-164. 4ªed, 2010).

A construção da teoria da Análise de Discurso relaciona sujeito e história. O sujeito discursivo é marcado pela materialidade ideológica. Pêcheux relaciona ideologia e

discurso a partir da releitura sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado de Althusser, para o qual conclui que o discurso é um aspecto da materialidade ideológica. Materialidade composta por formações discursivas, que nada mais são que a determinação de uma condição sócio-econômica e histórico-cultural do *que pode e deve ser dito* (PÊCHEUX 1975, p. 163-164. 4ªed, 2010).

Althusser atribui o nascimento da ideologia pela luta de classes, designando ao Estado o poder da ideologia, tomando como soberano o poderio da classe dominante atual. Pêcheux, diferentemente, designa uma ideologia própria para cada classe social e afirma que a luta de classes vem servir à soberania de uma ideologia sobre a outra. Sendo que, por mais que uma ideologia prevaleça, a luta de classes nunca se encerra. Uma sempre tentará impor sua concepção ideológica sobre a outra.

(Re)significando o que Althusser analisa como domínio de uma ideologia - "Aparelho ideológico de Estado" - Pêcheux significa não como único, estabelecido pelo poder, mas sim a luta de classes como a representação do movimento ideológico. Ou seja, temos ciclos de poderio de ideologias, o que não apaga as outras formações, pelo contrário, elas permanecem na luta de classes, que são representantes das relações histórico-sociais. (Pêcheux, 2012. 3ªed p. 93-105)

O teórico busca outros caminhos e ao fazê-lo, implicado politicamente, analisa de outro modo a relação entre ideologia e poder, dando outro rumo à lógica da luta de classes. O autor vai de encontro ao pensamento de Althusser concluindo que cada formação sócio-política tem sua formação ideológica, não existindo assim uma ideologia dominante e pura, como foi interpretada pelo amigo teórico (PÊCHEUX, 2012, 3ªed. p. 107-119).

Tomando como referência as observações de Pêcheux e os conceitos da teoria, podemos definir o que é ideologia e o que é discurso separadamente, mas não podemos desconsiderar a interdependência desses dois. Frisamos que a ideologia responde à história da luta de classes e relações de poder, mas só é possível por meio do discurso.

De maneira mais precisa, Pêcheux afirma que:

> "(...) a espécie discursiva pertence, assim pensamos, ao gênero ideológico, o que é o mesmo que dizer que as formações ideológicas de que acabamos de falar "comportam necessariamente, como um de seus componentes, uma ou

> várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito (...) a partir de uma posição dada numa conjuntura", isto, numa certa relação de lugares no interior de um aparelho ideológico, e inscrita numa relação de classes. Diremos, então, que toda formação discursiva deriva de condições de produção específicas, (...)" (Pêcheux, 1975, 4ª ed, 2010. P. 163-164).

É o processo sócio-histórico que determina os sentidos das palavras que dizemos; aqui o sentido dado a uma palavra não é estrito ao seu significado literal, mas depende da formação discursiva em que se insere, o qual por sua vez, é determinado ideologicamente. De modo que os sentidos não estão determinados por propriedades da língua, dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas (ORLANDI, 2003, p. 44).

Assim compreendemos que, se o sentido é dado pela formação discursiva e essa é determinada pela ideologia, o sentido é também determinado pela formação ideológica. Desse modo as formações ideológicas se constituem por relações entre formações discursivas, em que o sentido de uma palavra pode ser tomado por diferentes significados, contudo é na contradição, na diferença e na heterogeneidade que as formações discursivas se constituem.

A ideologia articula-se precisamente ao sujeito, reconhecida como estruturas impulsionadas pelo inconsciente. À ideologia atribui-se a condição de ser, de constituir-se do sujeito, uma condição materializada na relação simbólica. A identidade do sujeito é admitida nesse contexto. Pois são indicativas das posições que os sujeitos ocupam nas diferentes relações. As identidades não são fixas, mas firmes o suficiente para garantirem seu lugar no discurso, nas significações feitas pelo outro. (Pêcheux, 1975, 4ª ed, 2010. P. 159-249)

Pelo encontro com a psicanálise, a identidade de sujeito dessa teoria é a de que um ser capturado pelo funcionamento da língua e assujeitado nela, torna-se significador do seu próprio discurso. É um sujeito que implicado pela língua e pela história, que se constitui pela ideologia e pelo esquecimento de discursos anteriores.

O sujeito é constituído pela relação de discursos anteriores diante de situações vividas com a ideologia; relação que permite a formação discursiva do sujeito. Essa formação está presa no inconsciente, uma memória discursiva esquecida e retomada pela situação de produção do discurso. Desse modo, temos que a estrutura do nosso discurso é impulsionada pelo inconsciente, um esquecimento resgatado por condições de produção.

Tomando como referência as palavras de Orlandi (2003), sobre um sujeito constituído na ideologia, *tudo que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços discursivos* (2003, p 43), observamos que o que se tem são formações ideológicas compostas por formações discursivas, que dizem respeito às relações de classe (social, econômica, política, religiosa) as quais, por sua vez, relacionam-se com formações discursivas de outros sujeitos, possibilitando o surgimento de formações ideológicas.

Percebam neste ponto o ciclo da relação entre discurso e ideologia, no sentido de que eles são dependentes. O discurso de um sujeito diz de um lugar ideológico tomado por relações de sentido. O movimento dessas relações consiste no discurso de diferentes sujeitos na relação e possibilita que novas formações ideológicas surjam. Seguindo no ciclo, tais formações são também (re)significadas, por sentidos outros permitindo um jogo de sentidos e significados que se entrecruzam e atribuem corpo a uma situação discursiva e, assim, sucessivamente. (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 159-249)

O que se tem é uma contínua movimentação e porque não, modificações das formações ideológicas e discursivas. Ao falarmos linguagem em uso, necessariamente indicamos que as formações ideológicas não podem ser fixas; elas são passíveis de mudança pelo fato de que os sentidos do discurso dependem da relação estabelecida entre sujeito, língua e ideologia. (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 159-249)

Sendo o discurso indício da linguagem em uso, apreendemos a importância da teoria de Pêcheux e de sua releitura. O que se tem e se busca não é a análise sobre a língua e suas regras gramaticais, mas os efeitos da língua. Ao relacionar discurso e língua tem-se que o discurso é possível nas regras da língua, mas a língua não é somente regra. Orlandi (2003) explica que

> As sistematicidades linguísticas - que nessa perspectiva não afastam o semântico como se fosse externo - são as condições materiais de base sobre as quais se desenvolvem os processos discursivos. A língua é assim condição de possibilidade do discurso (...). A relação é de recobrimento, não havendo portanto uma separação estável entre eles (ORLANDI, 2003, p. 22).

Tal relação não permite pensar os dois conceitos separadamente, pois um é condição para o outro. A língua permite a formação do discurso e o discurso permite a formação de sentidos da língua.

Pêcheux, em 1991, conceitua “impossibilidade do real da língua”, para indicar que existe uma língua ideal, mas ela não é possível no discurso; do mesmo modo, uma ideologia pura não é possível. Logo, não conseguimos precisar a primeira ideologia nem o primeiro discurso, já que tudo é fruto de relações na linguagem.

Para além, Pêcheux trabalha com a noção de *esquecimento*[2] do sujeito para discursos anteriores, como o próprio autor afirma, não é um problema de memória, mas é o que o leva à ilusão de domínio do próprio discurso.

Desse modo o estudioso explica que a produção de sentido é dada pelas relações de paráfrase, de sinonímia, de metáfora. Explicando, consiste em outras formulações que podem acontecer entre sinônimos de uma composição discursiva. Sobre esses processos Orlandi (2003) esclarece:

> (...) os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase está do lado da estabilização (ORLANDI, 2003, p. 36)

Estabilização, por essas vias, não significa um único modo de dizer, e sim o que pode ser substituído por semelhante, sinônimo; trata-se de manter o dizer no mesmo contexto discursivo, sem rupturas no modo de significação. Os processos parafrásticos explicam que o discurso atual/do momento é fruto de uma memória discursiva, ou seja, fruto da relação entre discursos anteriores que estão na memória do sujeito, mas que estão presos no *esquecimento*.

Os processos de paráfrase e metafórico se articulam no discurso. Sendo o efeito metafórico a possibilidade de deslize, de substituição, que não significa quebra, troca de sentido, mas a relação histórica entre sentidos, sendo que um constitui o outro. Assim o que temos como metáfora é o processo que produz os sentidos e constitui o sujeito (ORLANDI, 2003).

O discurso atual é, então, um resgate pela situação de interlocução de discursos esquecidos. Orlandi (2003) explica que os movimentos dados às formações discursivas são atribuídos ao jogo entre paráfrase e polissemia, sendo esse último, ao contrário do primeiro, o que rompe e desloca os processos de significação.

---

[2] (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 166)

> (...) polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (ORLANDI, 2003, p. 38).

As tensões beiradas na linguagem asseguram-se por meio dos processos parafrásicos e polissêmicos, como já abordado. A atuação desses processos no discurso permite-nos identificar os dizeres em meio às diferenças, a fim de que se tenha sempre o dito e não-dito, articulando-se como meio para provocações de sentido. O movimento desses elementos é condição para o discurso, para a incompletude do discurso, no sentido de permitir sempre um fio em aberto à significação. Sobre essa imcompletude do discurso Orlandi (2003) afirma que *ele é inesgotável. Isto porque, por definição, todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro. Não há discurso fechado em si mesmo mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar (...)* (ORLANDI, 2003, p. 62).

Desse modo, temos o jogo entre a memória discursiva e o novo, provocado por relações discursivas que, como já foi posto, são passíveis de modificação.

Como já mencionado anteriormente, a mudança de viés, ou melhor, a reconfiguração de alguns sentidos na teoria de Pêcheux ocorre quando ele se aproxima da psicanálise e da linguística, de modo a articular ideologia e teoria do discurso pela via do assujeitamento.

Esclarecendo, no assujeitamento ou interpelação, admite-se que o sujeito é capturado pelo funcionamento da língua e não o contrário. Tomado pela estrutura de uma língua, o sujeito é capturado por ela, se constituindo na língua por meio de formações discursivas e pela linguagem subjetiva. Assim não pode haver a ilusão de o sujeito ser a origem do seu dizer, ele diz de um lugar anterior a si próprio, diz de um materialismo histórico.

> Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um

> movimento constate do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos: constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2003, p. 37).

Isso explica o processo de assujeitamento pela língua. Ao significar o sujeito nesse contexto, de relação entre discurso e ideologia, o mesmo interpreta e é interpretado, o que provoca movimento. Desse modo no movimento entre o simbólico e a história (movimento interdependente), o discurso nunca é acabado.

A Análise de Discurso vem propor o olhar sobre os entremeios do discurso, que revelam formações ideológicas, bem como a história do sujeito e das relações. Não se fixa no que é aparente no dizer, por isso, não cabe apenas uma análise linguística, mas também uma análise discursiva do dizer, indo além na interpretação dos segmentos, indo à busca do não está dito na estrutura.

Orlandi diz do "(...) trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito" (ORLANDI, 2003, p. 45). A suspensão do discurso para a análise dos entremeios, a partir das condições de produção desses, revela ao analista os encaixes realizados para a formação do discurso aparente.

De tamanha importância para a AD, as condições de produção implicam relação entre sujeito, situação discursiva, memória discursiva e contexto sócio-histórico.

> As condições de produção, que constituem os discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relaciona com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações; um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como para dizeres futuros. Todo discurso é visto como um estado de um processo discursivo mais amplo, contínuo. Não há, desse modo, começo absoluto nem ponto final para o discurso. Um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis (ORLANDI, 2003, p. 39).

Assimila-se que os dizeres não pertencem a um sujeito, eles têm autonomia e são indicados, reflexionados por meio do tempo histórico e das apreensões indicadas pela língua. O interdiscurso veste-se por tecidos de outras faixas de dizeres, de histórias e ideologias,

sentidas, significadas por vários outros sujeitos e refletidas no dizer de um sujeito. Desse modo, o já-dito, antecipa o que se estar por dizer (ORLANDI, 2003).

Sendo o discurso atual formado por memórias discursivas, explicamos que memória é um saber sobre o que já foi dito, construído por outros discursos; memória discursiva é a aparência de interdiscursos que, por sua vez, consiste em formações discursivas que já foram esquecidas e são resgatadas pela condição de produção do discurso. É pela existência dele que a história vem à tona, que os sentidos se fazem e que novos se formam.

O interdiscurso poderia ser tomado como os vários discursos circundantes e que permeiam as ideologias, os já-ditos e arquivados na memória coletiva. Dizemos dos sentidos postos, em outras situações, que se revelam no discurso atual; falamos que é a memória parafraseada como interdiscurso, na proposta abraçada.

É diante das condições de produção que temos o intradiscurso, que indicaria as nossas formulações a respeito do interdiscurso. Reflete que seria a veste que nós conseguimos dar aos já-ditos, formulando assim, nosso dizer, passando indispensavelmente por nossa história, nossas marcas.

Sendo esse intradiscurso a formulação dos sentidos a serem ditos em determinadas condições de produção, Orlandi (2003) explica que é a partir da relação entre inter e intradiscurso, do que já foi dito e esquecido em memória com o que pode ser formulado a partir de um dado momento que a constituição do discurso determina a formulação, *pois só podemos dizer (formular) se nos colocamos na perspectiva do dizível (interdicurso, memória). Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação)* (ORLANDI, 2003, p. 33).

A análise de discurso, desde 1960, antes de passar por revisão do autor, já propunha que para o sentido concreto do discurso em determinada situação considera-se a relação entre imaginário e real para analisar discursos. O imaginário é, além da memória discursiva, a antecipação realizada pelo sujeito para o seu discurso e as diferentes formas que ele poderia tomar de acordo com o contexto que se insere, porque antecipa a interpretação do seu interlocutor.

É essa projeção de imagem que determina o discurso a partir de uma condição de produção e das diferentes posições que ele poderia tomar. Por isso, na AD é importante detalhar a situação de produção do discurso. A partir dessa descrição, segundo Orlandi, é

possível *atravessar esse imaginário que condiciona os sujeitos em suas discursividades e, explicitando o modo como os sentidos estão sendo produzidos, compreender melhor como está sendo dito* (ORLANDI, 2003, p. 42).

Orlandi (2012) comenta que depois dos estudos e construção teórica de Pêcheux sobre o objeto da AD, "[...] *nós temos um método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo. [...] A partir dele sabe-se que nada, nenhum campo de conhecimento é indiferente à linguagem*." Orlandi (2012, p.12). Pois, é na e pela linguagem que o sujeito se constitui, se significa e se movimenta, logo, o mundo, enquanto meio simbólico, se forma.

A Análise Automática do Discurso (AAD) de 1980 vai além da análise semântica de um texto realizando um *sistema de análise* que se dá pelo *jogo de palavras encaixando análise lingüística e análise de discurso,* propondo a busca pelos *traços do processo discursivo* (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 168).

Pêcheux aproxima-se de Saussure por fazer uma análise linguística que considera o funcionamento da língua, mas o autor explica que essa consideração da linguagem é diferente de uma análise semântica do discurso que considera o efeito subjetivo no discurso. Para isso, a AAD faz uma análise linguística morfossintática com o intuito de tornar visíveis os traços discursivos.

Pela via do funcionamento da língua a análise linguística realizada neste espaço não consiste apenas em destrinchar gramaticalmente do discurso, mas, a partir da visibilidade dos traços discursivos busca a ideologia por trás do discurso.

A AAD considera a relação entre sintaxe e semântica e se apropria do termo "semântica formal" que consiste no *lugar específico da língua, que corresponde à construção do efeito-sujeito,* para explicitar o modo como vai além da análise semântica, pois busca de que maneira o funcionamento material da língua atravessa o efeito-sujeito.

O que se entende por efeito-sujeito é o processo de enunciação que consiste nas escolhas feitas por nós, mesmo que de maneira "semi-consciente" a respeito das palavras que irão compor nossa maneira de falar. Isso prova, por sua vez, a relação de paráfrase do discurso, indicando que o que foi dito poderia ter sido dito de outra maneira (ORLANDI, 2003). A escolha do que será dito atribui ao sujeito a uma ilusão – a de dar o exato sentido do seu pensamento, ao seu discurso.

Essa ilusão é o que Pêcheux chama de esquecimento nº 2, que se dá pela consciência do dizer e a capacidade do sujeito de pensar e reformular o discurso, capacidade dada pela relação de paráfrase.

Pêcheux (1975) explica *que os processos de enunciação consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e que tem por característica colocar o "dito" e em conseqüência rejeitar o "não dito"*. Isso explica a consciência do sujeito para o seu dizer, o que o permite selecionar, resgatar o que poderia ser dito de outra maneira, é pela possibilidade de paráfrase que temos a nossa formação discursiva.

O interlocutor tem papel importante no resgate ao que poderia ser dito pelo sujeito, pois, ao interpretar o discurso permite repensar e recorrer às *famílias parafrásticas* para reformular melhor o discurso, dada a ilusão de dizer exatamente o que incorre ao pensamento. Nesse lugar, Pêcheux considera que o discurso é originado pelo *ponto articulação dos processos ideológicos e dos fenômenos lingüísticos*. (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 172)

Tendo falado do esquecimento nº 2, faz-se importante um retorno ao esquecimento nº 1, indicado como sendo a ilusão da origem do discurso, para então entendermos a introdução da ideia de inconsciente que Pêcheux articula com a psicanálise lacaniana. O inconsciente é o que "regula" o esquecimento nº 2, indica a reformulação, o pensar e repensar o discurso. Toma-se por inconsciente a impressão do já saber, que é da ordem do esquecimento ideológico.

Sobre essas ilusões, Orlandi (2003) explica que elas *não são "defeitos" é uma necessidade para que a linguagem funcione nos sujeitos e na produção de sentidos* [ORLANDI, 2003, p. 36]. Desse modo, o discurso se dá afetado pela ideologia e na linguagem, assim, o sujeito se constitui, *quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós* (ORLANDI, 2003, p. 36). Todavia, os sentidos que atribuímos ao nosso dizer são determinados pela maneira como se dão as relações que permeiam nossa história, e o modo como nos significamos nelas.

O que Pêcheux afirma é que não há um dizer puro, ele é atribuído de sentido advindo de sentidos anteriores; o esquecimento é efeito da memória discursiva. Justificando, *o "sentido" de uma sequência só é materialmente concebível na medida em que se concebe*

esta sequência como pertencente necessariamente a esta ou aquela formação discursiva (o que explica de passagem que ele possa ter vários sentidos) (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 159-249).

Nesse contexto, não basta atribuir sentido, faz-se necessário entender de que maneira os outros articuladores encontram-se enredados no que foi dito, que mecanismos utilizam para provocar sentidos. Recordando que esses sentidos não são estáticos, ganham corpo na opacidade – na não transparência do discurso – e desse modo, por cada voz, se apreende um novo (outro) sentido, singularizado pelas margens de cada sujeito. Pensa-se que juízos são provocadores de dinamismo ao discurso, as falas e as ações dos sujeitos.

Por essa via, de (re)pensar e articular conceitos, Pêcheux "[...] *propôs uma forma de reflexão sobre a linguagem que aceita o desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito. Ele exerceu com sofisticação e esmero a arte de refletir nos entremeios"* (ORLANDI, 2012, p.7).

Ao propor uma análise linguística que considera o funcionamento da língua, o assujeitamento do sujeito à língua e ao admitir o inconsciente como fonte do discurso, o teórico sai do conforto de que os sentidos do discurso podem ser descobertos por uma análise gramatical.

Pêcheux pontua que a reformulação desse ponto da AD diverge das condições de produção do discurso consideradas no final dos anos 60, já que eram atribuídas somente à "situação vivida pelo sujeito". Agora são (re)significadas e passam a vincular-se com o imaginário. Lembrando-se que as advoga como imaginário um lugar de deslocamento ao que pode ser formulado, é o que permite ao sujeito planejar, retornar, pensar de que outro modo poderia ser dito, ou de que modo deve ou será interpretado.

Falando em ser interpretado, o sujeito discursivo interpreta a si mesmo, é pela via desse movimento imaginário que acontecem deslocamento em seu próprio discurso. Mas também, e tão importante quanto, os movimentos nas formações discursivas ocorrem pelo papel do interlocutor. Pêcheux explica que

> (...) todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (...). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sitaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar a interpretação (Pêcheux 2012, p. 53. 6ª ed).

Em vista disso, chegamos ao instrumento utilizado pela AD para analisar seu objeto. É pela interpretação que se dá a Análise de Discurso de linha Francesa. O conjunto entre a análise linguística e discursiva permite interpretar para além do que está dito, interpretar o *não-dito*.

Ao reiterar que o sujeito é capturado pelo funcionamento da língua, mediado pelo simbólico, pela linguagem, bem como pela ideologia, insistimos que o discurso é tomado linguístico e historicamente. Língua e discurso apresentam-se pela incompletude, todavia isso não a faz menor, ao contrário, o fator incompletude torna possível, e por que não, por vezes, necessário, modificações. O discurso é fruto da memória, do esquecimento, de outros discursos e é pela interpretação, na preocupação em ouvir o não dito, em identificar que outros dizeres poderiam ser ditos naquele lugar, que a Análise de Discurso se constitui como metodologia.

Enquanto metodologia o objetivo é entender de que maneira a matéria simbólica provoca sentidos e significações, levando-se em consideração nossas próprias construções a respeito do tema, as inferências que fazemos ou deixamos de fazer; sempre em articulação com a realidade posta, refletida em suas histórias - dizeres e não-dizeres.

Na análise de discurso não cabem os julgamentos, mas cabe entender o que leva o sujeito a determinadas construções. Por essa via, colocamo-nos como sujeitos também afetados pela ideologia, coberta por uma história e que produz sentidos à luz de inter e intradiscursos que respondem pela nossa história. O imbricamento de nossas realidades tornará, certamente, singular este trabalho, bem como, este espaço, um novo lugar para criar outras possibilidades de práxis.

A análise de discurso é uma práxis, com método próprio, cujas disposições de análise se fazem no contexto anunciado pelo investigador. Por isso, antes mesmo de dar início aos procedimentos para análise do discurso, é preciso que o analista descreva os detalhes da produção do discurso a ser analisado. Deve-se indicar quem fala, de que posição fala e quais as circunstâncias discursivas. Esses pontos são as condições de produção em que esse discurso é enunciado. Pois, considerando que um dizer pode ter diferentes sentidos dependendo de sua condição de produção, precisa ficar claro de que posição vem o discurso a ser analisado.

O processo de análise passa por etapas. O primeiro passo é a construção do corpus, que em análise é fator imprescindível, pois é ele que determina os lugares pelos quais percorreremos sem nos deixarmos perder em sentidos outros que podem advir, mas que fogem a temática a qual nos propomos, por exemplo.

O corpus garante que se mantenha uma lógica de raciocínio acerca de um mesmo conteúdo, servindo, dessa forma como base descritiva e analítica para o estudo de determinado fenômeno, ou situação posta em destaque por nós, ou que se apresentou enquanto intrigante e importante em nossa pesquisa.

Separar o discurso em textos, unidades do discurso, que representem o modo como o discurso funciona, a maneira como ele produz sentidos garante a de-superficialização do objeto discursivo. Esse processo dá-se pelo trabalho do analista em desconstruir o esquecimento nº 2 que, relembrando, é a ilusão do real sentido do dizer. (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 159-249)

É necessário sair da superfície linguística, do discurso como é apresentado para o objeto discursivo, que é a *construção do corpus* já tratado na materialidade linguística de-supeficializado. Orlandi explica que de-superficializar é a descrição do *como se diz, o quem diz, em que circunstâncias (...) naquilo que se mostra em sua sintaxe e enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz)* (ORLANDI, 2003, p. 65).

Desse modo, o *corpus* precisa garantir a separação das marcas no discurso analisado, dos objetos discursivos que revelam o modo como o discurso funciona, como diz Pêcheux, o *corpus*[3], relacionamento teórico das determinações a seu efeito imaginário.

De-superficializando o discurso, o analista passará a analisar nesse material o que poderia aparecer, mas que foi apagado pela memória discursiva. Para isso trabalha-se com a paráfrase na qual o discurso mantém o sentido, mas dito com outras palavras, mantém-se a estrutura, mas muda-se a formação. O trabalho da paráfrase na de-superficialização é deixar aparente o não dito, é retirar do discurso as famílias parafrásticas que relacionam o que é visível e o que se esconde pelo não dito, deixando evidente o que poderia aparecer, o sinônimo.

[3] Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 183

Análise linguística do discurso realizada na passagem da superfície linguística para o objeto linguístico. Tendo posse de um corpus de-superficializado, a linguística serve à AD reconhecendo que o dizer poderia ser outro, revelando que outro enunciado poderia ser elaborado mantendo a estrutura. Nesse sentido, a linguística discursiva realiza uma tradução do corpus reconhecendo outros discursos possíveis, sendo o trabalho da de-superficialização do discurso. Também realiza a comparação entre discurso atual e o de-superficializado, consistindo no trabalho da paráfrase de reconhecer na relação entre discursos a mesma estrutura e o mesmo sentido. (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 159-249)

Esse primeiro trabalho dá ao analista o texto enquanto unidade de sentido do discurso. É com a interpretação, buscando a paráfrase, analisando como de deslocamentos e de transferências de textos começam a emergir os sentidos do discurso, as formações discursivas. *Começa a aparecer aí o modo de funcionamento do discurso, observada a relação que existe entre diferentes superfícies lingüísticas face ao mesmo processo discursivo. Com isso detectamos a relação do discurso com as formações discursivas* (ORLANDI, 2003, p. 660). A primeira desilusão tem a finalidade de revelar as formações discursivas.

Saímos então da superfície linguística para o objeto discursivo e passamos a interpretar o *objeto linguisticamente de-superficializado* (Orlandi 2003).

A segunda etapa é o passo importante para descobrirmos como são dados os sentidos. Trabalhando em cima do corpus, analisando cada ponto em busca das formações discursivas demanda um retorno à teoria. A teoria a qual retornamos é a da própria Análise de Discurso de linha francesa, mas também a teoria imbricada do analista sobre o tema do discurso.

Essa segunda fase se dá pela interpretação da relação entre formações discursivas e ideológicas pela via da metáfora, que relaciona língua e discurso, estrutura e acontecimento. Metáfora é o que desloca o sentido, uma substituição que transfere para outra coisa, mas que relaciona o sentido anterior com o atual. É a partir do olhar interpretativo do analista para os efeitos metafóricos do texto, o movimento de revelar os deslocamentos no discurso que revelam também o trabalho do inconsciente na formação do discurso.

Notem que paráfrase e metáfora se articulam na formação dos sentidos. O processo de revelar os deslocamentos de sinônimos e a transferência de sentidos demonstra a

dependência de um sentido com outros, o sentido de uma palavra não existiria sem essa relação. As famílias parafrásticas e os efeitos metafóricos para a formação de sentidos comprovam o trabalho do inconsciente na formação discursiva. Inconsciente que resgata a relação do sujeito com a língua e a história.

> É nesse lugar, em que língua e história se ligam pelo equívoco, ligar dos deslizes de sentido como efeito metafórico, que se define o trabalho ideológico, o trabalho da interpretação. Com esse efeito que constitui os sentidos constitui também os sujeitos, podemos dizer que a metáfora está na base de constituição dos sentidos e dos sujeitos (ORLANDI, 2003, p 81).

O equívoco que vem do trabalho do inconsciente na nossa produção do discurso, os movimentos semiconscientes que realizamos no imaginário nos possibilitam a metáfora, a substituição do que será dito. Esse movimento de ir e vir nas formações discursivas e ideológicas, de auto-interpretação do sujeito para o seu discurso é que dá o processo de constituição do sujeito e dos sentidos por ele interpretados.

Os movimentos feitos pelo analista na busca pela formação ideológica do discurso expõem as relações com o simbólico, ao modo como o sujeito significa a partir da sua relação com língua e história, outros discursos e situações.

Dessa forma, para chegarmos aos processos discursivos, outra desilusão deve ser concebida nesse campo, entendido como a dessintagmatização do discurso. Trata-se de desconstruir a ideia de que o sujeito seja a origem do dizer - esquecimento número 1. Ao ter na segunda fase as dadas formações discursivas, o trabalho da terceira fase é interpretar os movimentos para atribuir sentido. Isso revela a historicidade posta no discurso e as relações entre sentidos para chegar ao tal, já que tomamos que os discursos atuais são reflexos de discursos anteriores, assim como de discursos imaginados. A passagem de objeto discursivo para processo discursivo se dá *ao mesmo tempo pelo delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer* (ORLANDI, 2003, p. 67).

Todo esse percurso comprova que o discurso não é puro, que é constituído por outros discursos. A linguagem é opaca não deixando transparecer o real sentido, pois o real não existe, um discurso sendo passível de movimentação é passível de outras significações.

Passar da superfície linguística para os processos discursivos é trabalhar na relação do texto, do discurso, das formações discursivas e, finalmente, da formação ideológica. É descobrir como são formados os sentidos. *Em outras palavras, é trabalhando com essas etapas da análise que ele (o analista) observa os efeitos da língua na ideologia e a materialização desta na língua. Ou, o que, do ponto de vista do analista, é o mesmo: é assim que ele apreende a historicidade do texto* (ORLANDI, 2003, p. 68 - grifo nosso). Descobrir a materialidade histórica num texto é revelar como são atribuídos os sentidos. Esse é um trabalho da interpretação

6. METODOLOGIA

6.1 Caráter teórico metodológico:

Pesquisas, de modo geral, pressupõem investigação e ampliação de debates, para uma ótica de afirmações ou negações, as quais necessariamente indicam validações. Podendo-se enveredar por caminhos os mais distintos possíveis, em termos epistemológicos.

Isso posto, discutiremos nesta passagem, o caminho escolhido para desvendar o objeto de pesquisa. Desenredar no sentido de provocações de sentidos.

Assim sendo, vale discorrer sobre que tipo de ciência e seus desdobramentos pressupomos para a dissertação que segue. Nosso desafio é aproximar-nos da ciência que entende o homem como ator e co-responsável por sua prática. Ciência politicamente envolvida, enredada nas locuções, discussões de paradigmas constitutivos de práxis.

No discorrer do texto são indicadas as práticas sociais como reveladoras de sentidos, apanhados em meio aos discursos que circulam e indicam interrogações, exclamações que nos levam a desdobrar ações e possibilidades para a realidade abraçada nessa pesquisa. Neste caso a escola sob olhares e mãos da fonoaudiologia educacional.

Sujeito, objeto, discurso, pesquisador fundem-se, sem perder seus lugares, a fim de desenharem esta pesquisa.

A trajetória agarra-se por uma pesquisa qualitativa. Justificamos indicando que reconhecemos neste método a possibilidade de identificar e entender uma dada realidade, de modo a agir neste espaço, sendo a pesquisadora, também ativa, no processo de construção de práticas sociais. Incidir sobre uma realidade, de certo modo, micro, pode garantir olhares mais atentos e predisposição para incidir no macro.

Entendemos que as práticas não são aplicáveis a qualquer realidade, mas sim, as regularidades enquanto pontos que se repetem em diversos espaços, podem constituir lógicas que indicam os sujeitos como se chegar a certas possibilidades.

Para tanto, constitui-se por uma pesquisa de campo que vai além da pesquisa bibliográfica, passando à coleta de dados, no caso do presente trabalho: o discurso do professor sobre inclusão. Os olhares sobre dado contexto, garantem a singularidade, própria dos processos discursivos. As diversas cores dos discursos formados no campo garantem uma rede de possibilidades de ações, tão caras às pesquisas veiculadas as realidades sociais.

O trabalho tem como finalidade o fazer *com* o sujeito da pesquisa e não *sobre* o sujeito da pesquisa.

Com o pesquisador imbricado no processo discursivo instituído na pesquisa se faz possível a problematização de temas aparentes no momento de discussão. Sendo desse modo, um espaço promotor de reflexão que, por sua vez, leva à autocrítica do sujeito sobre sua ação, tendo assim, portanto, caráter de formação.

Ao afirmar que o pesquisador assume a posição também de sujeito da pesquisa, levando em consideração o discurso enquanto revelação da prática e provocação de mudanças no discurso possibilitam-se mudanças também na prática (JESUS, 2006; MARTINS, 2008). Antecipamos, assim, a possibilidade de construção de discursos que propiciem a educação inclusiva.

6.2 Conhecendo a instituição:

Complexo Educacional Unificado Cantareira [4] é um Centro Educacional Unificado (CEU), situado em uma região com condições sociais desfavoráveis da extrema zona norte da capital. Localizado em uma região rodeada pela Serra da Cantareira, construído durante o mandato de Marta Suplicy, com a intenção de levar educação, cultura e lazer para uma região desfavorecida. A construção do complexo destoa das construções do bairro, muitas moradias em volta são feitas de papelão e restos de construção, não há infraestrutura de saneamento básico e pavimentação.

O CEU é um complexo educacional, esportivo e cultural caracterizado como espaço público múltiplo. É composto de um Centro de Educação Infantil (CEI) para crianças de zero a três anos, uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) para alunos de quatro e cinco anos, uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) e também oferece Ensino de Jovens e Adultos (EJA)[5].

O complexo possui apenas uma Sala de Apoio e Atendimento à Inclusão (SAAI) que se destina ao atendimento educacional especializado para alunos diagnosticados com deficiência da EMEI e EMEF e tem como responsável uma professora especialista em Educação Especial.

A sala SAAI é de caráter complementar, suplementar ou exclusivo aos alunos que são diagnosticados com algum tipo de deficiência (portaria nº 5718. Secretaria Municipal de Educação de São Paulo).

O encontro do grupo de pesquisa com o CEU aconteceu pela busca a uma sala de apoio à inclusão. Por relatos de professores de outra escola da região, também vinculada ao grupo de pesquisa, soubemos da existência da sala e entramos em contato com a escola, marcando uma reunião com seus gestores para assim apresentar o projeto e conhecer o complexo.

O relato dos gestores encaminhou para as dificuldades apresentadas na escola e, entre estas, foi dado destaque à alfabetização de alunos diagnosticados com deficiência. Essa

[4] Nome fictício

[5] Definição apresentada pela prefeitura municipal de São Paulo

dificuldade, segundo os gestores, é enfrentada pela professora de sala SAAI que, sendo única, carrega toda a responsabilidade de incluir tais alunos.

Com isso foi marcada uma reunião entre a pesquisadora Vera e Isis[6], professora de sala SAAI, para conhecê-la e tentar entender, pela visão da professora, quais os problemas por ela enfrentados na sala de apoio.

No relato da professora, a queixa mais relevante foi a pouca comunicação entre ela e os professores de sala regular dos alunos que freqüentam a sala SAAI. Queixou-se que a falta de um horário comum entre professores e a indisponibilidade de alguns para lidar com alunos com deficiência é a maior dificuldade enfrentada por ela, já que como disse, para o real funcionamento da sala SAAI, é necessário trabalho em conjunto.

Após essa conversa Vera foi convidada pela professora para acompanhar o funcionamento de uma turma de sala SAAI, compostas por crianças de 6 a 8 anos. As visitas foram quinzenais no período de maio a novembro de 2012.

Com as visitas, pode-se, então, acompanhar o modo de funcionamento da sala, situar a pesquisadora diante da queixa inicial da professora. Notar que os momentos de conversas entre professores de sala SAAI e sala regular aconteciam nos corredores e em horário de almoço, o que não propiciava a troca de experiências, um momento de análise e planejamento de ações para com algum aluno.

6.3 Seleção de sujeitos:

O presente trabalho é vinculado a um projeto de pesquisa “Alfabetização e seus Avatares”, em andamento desde 2010, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), coordenada pela Professora Doutora Regina Maria Ayres de Camargo Freire. Esse projeto é financiado pela CAPES no programa “Observatório de educação” – OBEDUC –, sendo que o financiamento para a pesquisadora Vera foi feito pelo OBEDUC.

[6] Isis - Nome fictício

Os professores, sujeitos desse trabalho, fazem parte do CEU escola que está vinculada ao grupo de pesquisa por intermédio da professora de sala SAAI.

Tendo como ponto de partida a queixa inicial e contínua da professora de sala de apoio sobre a falta de um horário comum com professores de sala regular, decidimos realizar a pesquisa reservando um horário para um momento de discussão sobre inclusão a fim de proporcionar troca de experiências entre esses professores.

A partir disso, foram convidados sete professores de sala regular que tem alunos com deficiência, a professora de sala SAAI e um(a) coordenador(a) pedagógico(a) para participarem da pesquisa.

A seleção dos sete professores de sala regular foi realizada com ajuda da professora de sala de apoio tendo como critérios: convidar professores que tinham em comum o horário de trabalho programado, tinham em sala regular alunos com diagnóstico de deficiência que eram atendidos em sala SAAI e o livre arbítrio do professor em aceitar ou não participar da pesquisa.

Aceitaram participar do grupo de discussão os professores de sala regular: Tânia, Ana, Camila, Dalton, Maria, Carol, a professora de sala SAAI Isis e a coordenadora pedagógica Laura.

A professora Tânia tem vinte e três anos de experiência como professora de sala regular no ensino fundamental I. Atualmente, conta com um aluno com deficiência em sala de aula. A professora Ana tem dezesseis anos de experiência em sala de aula regular também em ensino fundamental I e conta com três alunos com deficiência em sala de aula.

Camila possui cinco anos de experiência de sala de aula e é professora de língua portuguesa em sala regular no ensino fundamental II, com alunos com idade a partir de oito anos em quatro turmas de quinta série; atualmente, conta com sete alunos com deficiência em sala.

O professor Dalton dá aula de história em cinco anos de experiência; ministrando aulas para seis turmas também de ensino fundamental II; atualmente, conta com oito alunos com deficiências em suas salas regulares.

Maria tem oito anos de experiência no ensino da matéria Ciências para alunos com idade a partir de 10 anos no ensino fundamental II em seis turmas; atualmente, conta com quatro alunos com deficiências distribuídos em suas turmas.

Carol tem vinte anos de experiência como professora de língua portuguesa e inglesa em sala regular no ensino fundamental I e II com nove turmas e alunos com idade de cinco a onze anos, há oito alunos com deficiência distribuídos nas turmas.

A professora Isis tem dez anos de experiência como professora de sala de apoio. É a única professora responsável pela sala SAAI do CEU Cantareira, que possui 34 alunos com diagnóstico de deficiência nessa sala que são atendidos em pequenos grupos ou individualmente.

6.4 Procedimento para coleta de dados:

A coleta de dados desse trabalho foi efetuada a partir de grupos de discussão temáticos com professores de sala regular da mencionada escola. Já no convite realizado por Vera aos professores, foi informado o tema que seria discutido nos grupos.

De maneira geral, o grupo temático foi caracterizado como um grupo de problematização, até certo ponto informal, pois não pressupõe conhecimento puramente teórico e desvinculado da realidade dos sujeitos envolvidos. O grupo em geral constituiu-se por uma quantidade pequena de participantes, no caso dessa pesquisa o grupo foi composto por nove sujeitos e a pesquisadora.

O propósito maior do grupo é revelar o entendimento dos sujeitos envolvidos acerca da inclusão escolar e suas implicações e desdobramentos. Nesse sentido, cabe a Análise Discurso a via pela qual se analisa não só os sentidos audíveis, mas principalmente o não-dito que revela a formação ideológica do sujeito sobre inclusão.

A análise almeja entender como se significam as questões de inclusão para os professores da escola trabalhada e a partir daí construir outros discursos, os quais provoquem novas (outras) práticas pedagógicas, no que se refere à inclusão de alunos com deficiência na escola regular.

O grupo funciona com um mediador, a pesquisadora, que gerencia a discussão, garantindo o espaço de fala de todos os envolvidos e o mapeamento das problemáticas que surgem, bem como o tempo de funcionamento do grupo, de 1 hora. Os dois grupos trazidos em análise contaram com um tema disparador referente à inclusão escolar. A ordem desses temas foi escolhida mediante a necessidade gerada no grupo anterior.

O primeiro encontro ocorreu com o tema geral desta dissertação em forma de um questionamento da pesquisadora: o que é inclusão escolar para vocês? A partir da análise do primeiro grupo, revelaram-se as necessidades de discussão, sendo assim, o segundo encontro com os professores teve como questão norteadora: de quem é a responsabilidade pela inclusão escolar?

O roteiro da discussão, as opiniões levantadas, observações feitas pelos participantes, dentre outros pontos não são julgados pelo pesquisador no momento da discussão, mas quando necessário, são retomados, opinados de modo a provocar outras significações no grupo.

Os grupos foram gravados em áudio e vídeo, para maior detalhamento das ações, a fim de reconhecer não só no discurso oral, mas também em outros meios, pontos para a análise.

Como meio de garantir sigilo, os envolvidos receberam termo de consentimento livre e esclarecido aprovado pelo comitê de ética da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

O primeiro grupo temático foi composto por sete professores de sala regular, uma professora de sala SAAI e uma coordenadora pedagógica, todos alocados no ensino fundamental, também conhecido por ciclo um; além da pesquisadora. O segundo grupo temático foi composto por quatro professores do grupo anterior; pela professora de sala de apoio; além da pesquisadora. A redução do número de professores para o segundo grupo teve como motivo o fato de alguns estarem de licença, uma professora e a coordenadora pedagógica faltaram.

O primeiro grupo teve como princípio apresentar a proposta de trabalho e conhecer o sentido de inclusão pelo grupo. Vale destacar que os professores desta escola participam da Jornada Especial Integral de Formação – JEIF, lograda pela prefeitura do

município de São Paulo. Em acordo firmado com a gestão da escola, os professores envolvidos no grupo temático foram integrados à JEIF, pois o faziam de maneira voluntária.

7. ANÁLISE DE DADOS:

A partir da de-superficialização linguística do discurso de professores sobre inclusão, foi possível identificar marcas discursivas nas falas do grupo. Diante disso agruparemos essas marcas e discorreremos sobre o não-dito, os sentidos dos discursos para irmos ao encontro das formações ideológicas dos sujeitos em questão.

Relembrando ao leitor que os dados foram colhidos em situação de discussão sobre inclusão escolar, sendo as marcas agrupadas por esse tema. Foram identificadas algumas marcas, a saber: discurso prolixo, presença de metáforas e metáforas por antagonismo, paráfrases, paralelismos e discursos indeterminados. A interpretação do analista sobre como se apresentam os discursos dos professores, segue marcada por teorias as quais fundamentam nossas impressões acerca dos fatos destacados nestas análises. Desse modo, ao final da apresentação das marcas, conseguiremos traçar uma discussão sobre as regularidades aparentes no discurso.

Essas foram as marcas discursivas e as formações ideológicas por nós interpretadas nesses dados. Sabemos que, por via de outro instrumento de análise, vários outros apontamentos podem ser colocados, o que pode dar à análise dos mesmos dados, configurações divergentes da nossa, porém isso não deslegitimiza o presente trabalho. Várias situações podem ser descobertas se analisadas por diferentes perspectivas. O que pode dar à análise dos mesmos dados, configurações divergentes.

Vale lembrar que foram realizados dois grupos de discussão com os professores. A cada marca discursiva encontrada e separada para análise requer que façamos recortes de discursos para exemplificá-las. Com isso, a cada análise de marca discursiva podemos destacar recortes tanto do primeiro quanto do segundo grupo de discussão. Desse modo, cada

recorte receberá um número respeitando a ordem de aparecimento na análise. Antes de discorrer sobre a marca discursiva a partir do recorte informaremos ao leitor a qual grupo de discussão ele pertence. Exemplificamos: temos uma marca discursiva que aparece nos dois grupos e destacamos de cada grupo de discussão dois recortes que representam a marca discursiva. Assim temos a marca discursiva "A" com os recortes 1 e 2 pertencentes ao primeiro grupo e os recorte 3 e 4 pertencentes ao segundo grupo. Outra marca discursiva "B" com o recorte 5 pertencente ao primeiro grupo e os recortes 6 e 7 pertencentes ao segundo grupo. Notem que esses recortes seguem uma ordem numérica crescente.

O mesmo acontece com os discursos dos professores. Supondo que no recorte 1 apareçam duas falas da Ana, e no recorte 2 apareça uma fala de Ana, então identificamos cada fala, também com uma ordem numérica crescente. Teremos assim: marca discursiva "A" recorte 1, Ana (1), Ana (2); recorte 2, Ana (3).

Decidimos pela ordem numérica dos recortes e dos nomes dos professores para facilitar a retomada do discurso e não ser necessário apresentar novamente o recorte, não deixando assim, uma leitura repetitiva.

7.1 O discurso cortado

Chamamos de discurso cortado aquele que circula entre diversas falas e não apresenta uma definição concreta. Dele não é possível extrair uma formação ideológica precisa, mas podemos identificar o não-dito diante desses dizeres e como consequência supor, provocar possibilidades de leituras acerca das formações ideológicas que margeiam tais discursos.

No primeiro grupo de discussão, em que a analista pergunta aos professores "o que é inclusão pra vocês?" alguns professores definem inclusão como socialização e outros exclamam a importância da aprendizagem como papel da inclusão; e na tentativa de definir inclusão aparecem discursos recheados de cortes, interrupções. O movimento de circulação discursiva nos leva a interpretar que o discurso prolixo aprece como o medo da definição, um discurso polido que aparenta o não-dito do não querer ou poder dizer o que pensa.

Entendendo que a condição de produção influencia o modo como o discurso é dito, rememoramos que "são as condições de produção, que constituem os discursos,

funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos de relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discursos que não se relaciona com o outro. (ORLANDI, 2003, p. 39)

Desse modo, além de trazer o trecho que indica um discurso prolixo o colocaremos no contexto em que foi dito.

Recorte 1:

Vera: o que é inclusão pra vocês?

(...)

Laura (1): socialização.

Camila (1): é, essa oportunidade né, de socializar com os outros.

Breve silêncio

Laura (2): acho que de aprender, aprender como alguém que tenha suas limitações, mas que tenha suas, as suas possibilidades também de aprendizagem.

Vera: hunrum.

Laura (3): então é não ... É não, ... Como é que fala? ... É você não pré-julgar, né. É falar, pensar, não esse aluno tem a deficiência, ele não vai aprender mesmo. Não, é você oportunizar momentos pra que ele se desenvolva também.

Tânia (1): essa história de que não dá no fim né, porque assim, historicamente, a criança com deficiência, ela é uma deficiente e, ela não fazia mais parte da escola. Então você não finaliza a criança, ela vai aprender, do jeito dele.

Camila (2): no momento dela.

Todos: meneio positivo de cabeça.

Tânia (2): e assim, e, a sua civilização é um dos aspectos né. Mas, e tem a aprendizagem, por menor que seja, ela existe. E eu acho que isso é uma aprendizagem pra gente também, né.

No primeiro recorte, o discurso da professora Tânia (1) aparece após definições de seus colegas de que inclusão é socialização e possibilidade de aprendizagem. Nesse sentido, é aparente a interferência de discursos anteriores e das condições de produção na fala de Tânia. Há duas possibilidades para que o discurso tenha se tornado vago: por receio de tomar uma posição diante da coordenadora pedagógica e da professora da SAAI, ou ainda por ter que dizer algo já que seus colegas expuseram opinião anteriormente respondendo a pergunta da pesquisadora. O discurso prolixo de Tânia (1) é marcado por muitas interrupções seguido de uma afirmação que o deixa sem sentido.

Os cortes decorrem da reformulação que o sujeito tenta fazer para tornar o seu discurso mais claro, na suposição de que é possível dizer exatamente o que pensa. Notem que nesse caso tratamos do esquecimento número 2, definido por Pêcheux como o retorno consciente do sujeito ao seu próprio discurso, é quando *o sujeito se corrige para explicar a si próprio o que disse, para aprofundar "o que pensa" e formulá-lo mais adequadamente* (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 176). No caso do discurso de Tânia (1), esse retorno provocou cortes e sua tentativa de reformular não foi efetiva, o que tornou seu discurso um dizer que nada diz.

Por outro lado, analisamos que talvez esse discurso recheado de cortes seja uma tentativa de mudança da professora, que implicada pelo discurso do outro, se coloca frente a repensar sua própria formação ideológica. Desse modo, o discurso torna-se prolixo por ainda não ter sido apropriado enquanto prática discursiva.

Abaixo, o recorte 2 é continuidade do primeiro recorte e o discurso de Tânia (3) segue após a fala de Dalton sobre a exclusão sofrida pelo sujeito que não estava na escola.

Recorte 2:

(...)

Tânia (3): a questão é que ela não é excluída, é que ela tinha uma instituição só pra ela.

Dalton (1): mas antes dessa instituição só pra ela, ela estava excluída.

Maria (1): mas eu acho que estavam todas as crianças, né /

Dalton (2): e essa instituição /

Camila (3): só pra ela é uma exclusão.

Dalton (3): também é uma exclusão... É você separar num cantinho aquilo que a gente não pode integrar /

Maria (2): era assim, a criança, aquele curso que a gente fez, era assim antes, a criança era assim antes, é histórico, né, antes já segregava a criança, de certa forma a criança não fazia parte /

Carol (1): não, não só dela. A gente tem um aspecto cultural que tem que ser mudado e assim, ele começa pela escola hoje porque de alguma maneira se conseguiu legislar e existe uma obrigatoriedade, tanto da escola quanto do pai e da mãe. (...)

Tratando dos dizeres de Maria (2), em que aparece um discurso prolixo também antecedido por uma afirmação interrompida, cortada pelo esquecimento nº 2, é possível notar que, diante da discussão dos colegas sobre a criança com deficiência está em uma escola, que é uma instituição especializada apenas para sujeitos com deficiência, ser uma forma de

exclusão, o discurso da professora Maria (2) torna-se vago diante de sua tentativa de explicar a diferença entre inclusão e exclusão.

A afirmação “era assim, a criança” mostra o início de uma explicação, é interrompida pela tentativa da professora de explicar melhor o que quer dizer, mas o retorno ao pensamento quebra o discurso. Percebam o resgate de interdiscursos “aquele curso que a gente fez” ou “é histórico né” exemplificam o movimento do sujeito na suposição de poder dizer exatamente o que pensa.

Na leitura do discurso de Maria (1) ficamos com inúmeros questionamentos: como era antes, e antes de quê? Como era a criança? Que criança? O que é histórico? A criança não fazia parte de quê? O corte a esse discurso que nada diz é feito pela professora Carol, que é fruto do entrelaçamento com o discurso de Maria. A interrupção do outro para um discurso prolixo pode colocá-lo em ordem. É nesse ponto de corte que permite o redizer que é dado o papel do analista, mas essa discussão faremos adiante.

O recorte 3 é decorrente do relato do professor Dalton sobre o preconceito que um colega deficiente de sua turma de colégio sofreu e do questionamento da professora Isis sobre o preconceito acontecido.

Recorte 3:

> Carol (2): porque ele tem que evoluir psicologicamente, né, ele tem que maturar, e existem determinadas coisas que você não enfrenta até uma determinada faixa etária, então, como a gente trabalha com essa questão da série, e você mais ou menos, e, e ... mais ou menos deixa também o estereótipo da série, né. Porque a gente fala assim, a gente trabalha desse jeito, na quinta é assim os da sétima são desse jeito, a gente já espera determinadas atitudes, que a gente talvez, saiba isso teoricamente, mas metodologicamente a gente não consiga achar os caminhos. E esse, o aluno deficiente também tem que passar por isso. Então ele vai enfrentar questões emocionais, até uma determinada idade, ele tem aquela noção de sobrevivência /

O que chama atenção no discurso de Carol (2) é o uso de substantivos indeterminados como coisa, você; de pronomes demonstrativos como desse, esse, isso, aquela; e por sucessivas afirmações interrompidas. Na leitura desse recorte com a combinação desses três pontos no discurso da professora deixa o analista sem entender a posição de Carol sobre o porquê do preconceito acontecido em uma turma de alunos que sempre estudou junto com o sujeito com deficiência. Diante disso, restam-nos questionamentos sobre esse discurso: quem tem que maturar, e o quê? Qual é a coisa determinada? Quais as questões trabalhadas nas séries? O que seria um estereótipo da série? De que jeito que se trabalha?

Esses questionamentos permitem entender mais claramente a ação reflexiva do sujeito para o que fala, deixam exposto o movimento de retorno do sujeito ao seu pensamento, na tentativa de falar da mesma forma que pensa. A ilusão da certeza da correta reformulação pode ser representada pela afirmação de Carol (2): "o aluno deficiente também tem que passar por isso", mas atentem que essa afirmação nada define e nos dá condição de continuar questionando: pelo o que o aluno deficiente tem que passar?

Ao discorrer sobre esses três exemplos podemos discutir sobre o que Pêcheux (1975) chama de espaço imaginário, que se define pelo poder do sujeito de retornar e reformular seu discurso, e pela antecipação do sujeito ao imaginar a interpretação do outro, é dada ai a reformulação. Assim como explica o autor, *uma formação discursiva é constituída-margeada pelo que lhe é exterior*, sendo constituída por interdiscursos e margeada pelo inconsciente. Segundo Pêcheux é o inconsciente que *regula (...) a relação entre dito e não dito* do discurso (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 177-178).

Desse modo, diante de discursos prolixos, podemos analisá-los como o não-dito de não poder/dever expressar uma opinião clara.

7.2 Marcas implícitas da deficiência: metáfora por antagonismo

Referente ao Recorte 1:

Partimos do mesmo fragmento dos discursos de Laura (2) e Tânia (2) do Recorte 1 exposto a cima para fazermos algumas observações, agora com outro olhar interpretativo.

> (...)
>
> Laura (2): acho que de aprender, **aprender como alguém que tenha suas limitações,** mas que tenha suas, as suas possibilidades também de aprendizagem.
>
> (...)
>
> Tânia (2): e assim, e, a sua civilização é um dos aspectos, né. **Mas, e tem a aprendizagem, por menor que seja, ela existe**. E eu acho que isso é uma aprendizagem pra gente também, né.

Podemos analisar no trecho em destaque do discurso de Laura (2) em que a professora afirma que o sujeito de inclusão vai *aprender como alguém que tenha suas limitações* uma metáfora por antagonismo, pois a afirmação revela uma negação. Justificamos essa interpretação pela presença da interjeição "mas" que aparece logo em seguida revelando a negação de que o sujeito de inclusão não possa aprender.

Diante do jogo discursivo, o trecho em destaque da fala de Tânia (2) "Mas, e tem a aprendizagem, por menor que seja, ela existe." também é uma afirmação que nega. Marcas como a interjeição "mas" a fala "por menor que seja" revelam ao analista a negação dessa afirmação, também é um discurso que nega a aprendizagem do aluno com deficiência.

Os recortes trazidos abaixo também representam metáfora por antagonismo, mas apresentada de outra forma, como veremos. Eles se assemelham por não deixarem à mostra a deficiência carregada por um aluno e colega de turma. Vejamos:

Recorte 4:

> Isis (1): ... Agora eu vou falar dos deficientes intelectuais, né. Porque os deficientes intelectuais, fisicamente, a maioria né não demonstra que é deficiente intelectual né, você bate o olho e, a M., é uma menina linda, bem aperfeiçoada, não tem deficiência nenhuma, a partir do momento que você, que tem uma limitação cognitiva, você começa a perceber que ela tem essa deficiência. ...

Nesse recorte, analisamos que pelo fato de a professora ter que dizer que a deficiência não aparece, é porque ela aparece. A metáfora por antagonismo está presente ao ser necessário dizer que a menina é linda e bem aperfeiçoada, em meio a um conjunto de negações que mostram ao outro que a criança é deficiente no próprio discurso da professora: "a maioria não demonstra", "bate o olho" "começa a perceber".

Recorte 5:

> Dalton (4) ... Eu não sei qual a deficiência que ele teve, mas eu o acompanhei, a nossa trajetória escolar foi praticamente junta, estudamos várias séries juntos, tanto na escola do ensino fundamental quando na escola do ensino médio. E até o final da escola fundamental ele era mais um colega diferente só, né, mas nada perceptível de deficiência assim, ele era mais lento pra algumas coisas, no sentido intelectual mesmo, mas assim, nada que nós colegas pudéssemos tachar algo, né, falar ele isso ou ele aquilo, ou ele é louco, ele tá gago em fim, como a criançada faz hoje em dia. Mas quando ele chegou no ensino médio o assédio dele, em cima dele, começou a crescer né.

Na mesma estrutura do discurso de Isis (1), mas trazendo o exemplo de um ex-colega de turma, o discurso do professor Dalton (4) apresenta-se antagônico pelo trecho em que fala: "... ele era mais um colega diferente só né, mas nada perceptível de deficiência assim...". O ser diferente e o nada perceptível de deficiência marcam a afirmação de que o colega era deficiente.

Pêcheux afirma que não existem sentidos arraigados às palavras, por todo o sempre. Os sentidos que são atribuídos em geral às palavras serão sempre fruto da metáfora, porque se pressupõem que os sentidos vêm de outros tantos, sempre com lugares flexíveis.

Diz o autor que, "chamaremos efeito metafórico o fenômeno semântico produzido por uma substituição contextual para lembrar que esse deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do 'sentido' designado por x e y; esse efeito é característico dos sistemas lingüísticos naturais, por oposição aos códigos e às línguas artificiais, em que o sentido é fixado de antemão" (PÊCHEUX, 2010, p. 96).

Todavia, a metáfora por antagonismo também responde a essa lógica, mas dentro de outro contexto. No caso de ser antagônico, nos faz pensar no que leva a autorizarmos e desautorizarmos nosso próprio discurso. Ocorre o polimento do discurso, precisa-se minimizar algo que será dito adiante, pelo possível julgamento que o outro fará do nosso discurso.

7.3 Mascarando o dizer por uma metáfora:

Esse recorte do discurso de Isis é uma sequência de seu discurso anterior ao dar o exemplo de um de seus alunos com deficiência intelectual que falou para os colegas sobre suas dúvidas de gostar de menino ou menina.

Recorte 6:

Isis (2): ele se expõe. Ele não tem esse senso, **esse coador natural**, que talvez /

Diante do contexto podemos interpretar a metáfora “coador natural” como amarras do discurso ou um discurso polido. Interpretamos ainda que o uso da palavra natural remete ao não dito de que o sujeito deficiente não pode ter controle do que dizer em determinadas ocasiões.

O discurso abaixo selecionado de Carol aparece após uma sequência discurso que os professores discutem sobre os alunos normais aceitarem com mais facilidade a deficiência física à intelectual de um colega.

Recorte 7:

> Carol (3): mas você tem com isso, você tem com isso todo um conjunto né, por exemplo, a questão do Wesley, não é só pela deficiência intelectual dele e pelos problemas intelectuais que ele tem que ele é tachado, ele é tachado porque o outro não se sente obrigado a ficar "porque ele tá fedido professora!" Justamente porque eles não tem **papas na línguas**, ele não tem esse **"ser social"** (faz gesto com as mãos) ainda desenvolvido e ele não se sente obrigado a ficar do lado de alguém que tá fedido.
>
> Dalton (5): justamente.
>
> Carol (4): tô mentindo?
>
> Todos fazem meneio negativo de cabeça
>
> Carol (5): então assim, é todo um conjunto, não é? De uma família que não atende, é..., de uma condição social de má família, de um, de desamparo, é, é, socialmente da família dentro da sociedade, dele dentro da família e assim aquilo parece um círculo concêntrico que **estoura na mão** do professor em sala da aula.

Podemos aqui encontrar três metáforas no discurso de uma professora. O primeiro “papas na língua” e o segundo “ser social” podem ser interpretados como que as crianças colegas de sala de um sujeito com deficiência não ter medo de falar o que acha do outro. Já a terceira metáfora em destaque “estoura na mão” pode ser analisada dentro do contexto que foi dito como de o professor ter que dar conta de todos os problemas apresentados por um sujeito com deficiência. Podemos analisar ainda que essa metáfora indica o desagrado da professora para as exigências aplicadas a um professor.

O recorte abaixo foi retirado do segundo grupo de discussão em situação a partir do discurso de Dalton sobre as limitações de desenvolvimento cognitivo de uma criança com deficiência.

Recorte 8:

> Tânia (4): mas eu acho que aí é papel do governo, então a gente ta tentado **tapar um buraco** que é papel do governo dá a fisioterapia, o psicólogo, fono, isso tudo. Então assim, ah, precisa de um momento maior, precisa, mas quem é que faz isso? Tem que ter um profissional específico pra isso.

Ao dizer que está tentando tapar um buraco que é papel do governo, a professora Tânia afirma metaforicamente que o professor não tem obrigatoriedade de trabalhar todas as limitações de desenvolvimento de um aluno com deficiência, mas o tentar indica que faz o que é possível dentro da sala de aula. Metáfora que cobre, além disso, a angústia de Tânia por não dar conta de suprir as necessidades de seu alunato.

Notem que os discursos de Carol (3) e (5) e o discurso de Tânia (4) se entrelaçam pelas metáforas mesmo que em contextos e momentos discursivos diferentes.

Como escrevemos acima na descrição da teoria, metáfora e paráfrase se definem pela substituição por sinonímica que possibilita o deslize e a substituição no discurso em uma relação histórica de sentidos. (ORLANDI, 2003; PÊCHEUX, 1975)

Em todos os discursos acima é possível notar essa lógica. O deslize é inevitável, indica as possibilidades de flutuação dos sentidos, que ao fim leva a manifestação invariante de produção Eis o elemento da problematização. Nas palavras de Pêcheux (1969, p. 98):

> Nessas condições, o confronto recíproco das formas variadas de superfície permite, ao multiplicar a presença do discurso por ele mesmo, manifestar a estrutura invariante do processo de produção para um estado dado, estrutura esta cujas variações são o sintoma. (Pêcheux, 1969, p. 98)

7.4 Paráfrase no discurso como forma de não dizer:

Lembrando que paráfrase é substituição de um termo por outro, advinda da memória, afetada pela condição de produção e por discursos anteriores. Como diz Orlandi (2003, p. 36): *os processos parafrásticos são aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. A paráfrase representa assim o retorno aos mesmos espaços dói o dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado.*

Pêcheux relaciona paráfrase com a matriz da formação de sentidos, pois segundo ele, é a partir das relações estabelecidas dentro das famílias parafrásticas que se tem o efeito de, em uma palavra, poder ser definido por diferentes conceitos, ou melhor, ter várias possibilidades de definição. É por esse motivo que na Análise de Discurso não cabe fazermos uma análise estritamente linguística dos sentidos dos discursos dos professores. (Pêcheux, 1975, 4ª Ed, 2010. P. 166-167).

Trazemos, abaixo, recortes do discurso dos professores em que apresentam relação de paráfrase a partir das quais faremos a análise do não-dito.

O discurso de Dalton foi recortado do primeiro encontro e é recorrente do relato de professores sobre uma aluna com deficiência intelectual da escola, a má condição social de sua família e o alcoolismo da mãe, em que o centro da discussão é de que o abandono da família para a criança gerou a deficiência da criança.

Recorte 9

> Dalton (5): então, se tivesse **um preparo** não abandonava intelectualmente essa criança dentro de casa, ou na rua /

A paráfrase desse discurso “um preparo” pode ser substituída por uma melhor condição social. E que dentro do contexto em que foi dita, revela a formação ideológica do professor de que uma boa condição social é determinante para o não desenvolvimento de uma deficiência intelectual.

O recorte 10 aparece como resposta ao questionamento da analista sobre de quem é a responsabilidade pela inclusão escolar no segundo encontro.

Recorte 10

> Maria (3): acho que começa com a sociedade, e com a aceitação dessa (...) dessa criança com **algo novo**, uma criança que precisa de um acolhimento diferente. E não por isso, por ela ter que ter um acolhimento diferente ela tem que ser tratada de forma diferente. Eu acho que é isso.

O uso do termo “algo novo” no discurso de Maria vem substituir a deficiência. O algo novo representa o inesperado, o que é fora do comum. Também podemos interpretar,

diante da sequência do discurso de Maria, que a deficiência representa um trabalho maior para a escola.

O discurso abaixo, de Dalton, é uma sequência do próprio discurso em que defende que a responsabilidade pela inclusão escolar não é só da escola, mas também da presença e responsabilidade da família, do governo e da sociedade, no primeiro encontro.

Recorte 11:

> Dalton (6): então você vê que tem uma relação desigual aí. Então, isso é uma responsabilidade da família e da sociedade globalmente considerada. A escola é uma das etapas, né. Agora, que nem a Maria tava falando, se você colocar dentro da sala de aula um aluno que requer uma atenção maior, que requer mais materiais, que requer mais esforços e não compensar isso numa diminuição em relação aos outros, é **bobagem**.

"É bobagem" – consideramos interpretar essa substituição como o fato de ter um aluno com deficiência, que requer mais atenção do professor, em uma sala com o mesmo número de alunos sem deficiência, como não há possibilidade de inclusão escolar. Podemos interpretar o "é bobagem" como não adianta tentar. Mas, interpretamos ainda a antecipação do professor para a não possibilidade de aprendizado do aluno com deficiência dentro de uma sala regular.

O discurso de Maria abaixo, apesar de aparecer mais adiante do discurso de Dalton (6) no momento da discussão, segue pela mesma via ao trazer a um movimento parafrástico para dizer de outro modo. Aparece em sequência do próprio discurso de Maria ao relatar sua dificuldade de trabalhar em uma sala que tenha alunos com e sem deficiência.

Recorte 12

> Maria (4): isso. Ou então você tem que **abstrair** toda a bagunça que está em volta e focar em dois /

A presença do verbo abstrair no discurso de Maria pode ser interpretado como a necessidade que a professora tem de esquecer, ignorar, os outros alunos enquanto se dedica a ensinar os dois alunos com deficiência. Esse termo revela o não dito no discurso da professora de que, para ela, não é possível trabalhar, ensinar em uma turma diversificada, que principalmente não é possível trabalhar com todos os alunos ao mesmo tempo, independente

de suas particularidades, sendo, então, necessário dedicar um tempo da aula para os alunos com deficiência.

Vejamos então que os quatro recortes apresentados como ocorrências de paráfrase no discurso revelam o não dito pela substituição sinonímica dos termos, o que nos permitiu ainda identificar algumas formações ideológicas por trás desses discursos.

7.5 O paralelismo como forma de não dizer:

Os recortes abaixo falaram de um movimento frequente no discurso dos professores: o paralelismo. Esse corresponde ao movimento de relatar um caso como exemplo do que está sendo discutido na tentativa de que o exemplo defina o que deve ser dito.

Trazemos o complemento do recorte do discurso de Carol (1) iniciado e analisado no Recorte 1, para agora ressaltarmos o que há de paralelismo:

> Carol(1): não, não só dela. A gente tem um aspecto cultural que tem que ser mudado e assim, ele começa pela escola hoje porque de alguma maneira se conseguiu legislar e existe uma obrigatoriedade, tanto da escola quanto do pai e da mãe. Que aí a gente tem o caso do J., não é, que é uma criança que não frequentou a escola, olha a idade dele, e ela (mãe) só trouxe pra escola porque ela foi denunciada. Então, quer dizer, existe um aspecto cultural que é muito mais amplo, e é nessa área, que a gente, é ... Por isso que essa questão da socialização ficou tão frisada, quando se fala em inclusão todo mundo pensa em socializar. Porque é, era uma marca cultural, e não eram só as crianças, por que se você por exemplo, quantas e quantas mulheres não tinham depressão, não tinham sei lá, vinham com a idade a sofrer de alguma demência e as famílias escondiam, trancafiavam /

Nesse discurso observamos dois paralelismos realizados pelo discurso da professora. O primeiro, quando relata o caso de um aluno com deficiência, mas que não frequentou a escola no tempo estipulado por não aceitação da família quanto a sua inclusão. O outro paralelismo é exemplificado pelo relato de mulheres que tinham depressão e eram trancafiadas dentro de casa.

Tais exemplos são a tentativa de Carol de que com os mesmos fique mais clara sua posição de que o aspecto cultural influencia na exclusão tanto social como escolar. A professora arrisca uma afirmação no início do seu discurso de que o aspecto cultural tem que

ser mudado, a afirmação é interrompida pela própria reflexão do seu dizer e faz-se necessário trazer exemplos na tentativa de dizer exatamente o que pensa.

Observemos que o paralelismo também é uma forma de esquecimento número 1, em que o sujeito tem a ilusão de domínio do sentido de seu dizer, mesmo que pelo resgate de exemplos.

O recorte abaixo é colocado na sequência em que professores relatam sobre o caso do aluno W. que foi diagnosticado como deficiente intelectual, apresenta baixíssima condição social e a falta de apoio da família em sua vida escolar.

Recorte 13:

> Dalton (7): o pouco que eu vi desse W. é que também tem outros fatores que estão influenciando na confiança dele, não é só na escola. Por exemplo, esse caso que eu citei do meu colega, a gente via um amor incondicional da mãe, um cuidado extremo, uma coisa assim que analisando hoje como adulto era, pra mim era perfeito. Ela acompanhava cada passo, ela cedia os momentos de autonomia, ela não ficava na sala de aula, mas ela tava sempre acompanhando ele. No caso do W. que eu vi não é bem assim, a gente tem problemas na família 24 horas, né.

O paralelismo do discurso de Dalton vem com o exemplo de seu colega de turma que, segundo ele, era tratado perfeitamente pela família, como ocultação de sua clara opinião sobre a causa do W. ser excluído, de que além da deficiência intelectual ele não tem apoio da família.

No recorte 14, o paralelismo aparece quando Tânia traz o exemplo de seu filho Marcos para explicar a diferença entre deficiência genética e adquirida. Observemos:

Recorte 14

> Maria (5): é genético. Você tem dois, você tem uma genética, uma coisa que é dela, e um fenótipo. Um genótipo e um fenótipo. O meio, é comprovado, que influencia diretamente a formação da criança. É direto é a formação dela.
>
> Tânia (5): então, na verdade, vocês tão falando isso e eu tô pensando no meu Marcos.
>
> Isis (3): Marcos é o filhinho dela.
>
> Tânia (6): Marcos não tem, não teve estímulo nenhum. A primeira vez que eu olhei pro Marquinhos com dois anos e meio, eu falei: "esse menino é um autista" Você colocava ele sentado num lugar, depois de 40 minutos ele tava lá, ele não tinha contato visual, ele não sabia sorrir, ele não sabia chorar. Em um ano e meio, olha o tanto de coisa /
>
> Maria (6): isso é comprovado já.
>
> Tânia (7): e assim /

Isis (4): agora hoje em dia ela "pelo amor de Deus senta, né"

Tânia (8): e conversando com a psicóloga ela fala a mesma coisa, ela fala que é assim, ele vai ter uma deficiência intelectual, vai, porque, porque não teve estímulo /

Ana (1): é adquirido

Tânia (9): é adquirido, então assim, geneticamente tá tudo certo, é o adquirido.

Após a explicação da professora Maria, Tânia traz a história de como foi seu primeiro encontro com seu filho adotivo, sua primeira impressão, e conversa com psicóloga. Recortando apenas o discurso Tânia (6) é possível já ler o não dito de que Tânia descarta o fator genético do autismo. Não dito que a própria confirma diante do entrelaçamento com os discursos de Maria, Isis e Ana.

Sobre o paralelismo, podemos interpretá-lo de diversas maneiras a depender de que forma é trazido no discurso. Para encobrir opinião, definição; como forma de ilusão de origem do dizer; como exemplificação. O paralelismo que mascara a formação ideológica do sujeito do discurso.

7.6 Discursos Indeterminados

Denominamos de discurso indeterminado aquele que não tem um autor, ou seja, que é dito por alguém, mas que dá ao outro a responsabilidade da informação. É um discurso que relata o que outra pessoa faz ou pensa.

Se retornarmos aos recortes anteriores, notaremos o uso de pronomes como: você, ele (a), dele (a), que afastam do sujeito a responsabilidade sob o dizer. Todavia traremos outros recortes, demonstrando a apreensão dos professores ao não se colocarem enquanto autores.

Recorte 15

Camila (4): é você proporcionar ao aluno que tem algum tipo de deficiência né a oportunidade de conviver com os outros. É, dessa questão social mesmo né, não excluí-lo. Acho que é isso.

Você quem? Quem é a pessoa pelo qual responde esse você? Ao não definir quem é o sujeito do dizer, interpretamos que Camila ao não colocar-se como autora do sentido do seu discurso, responsabiliza outro pelo dever de dar oportunidade de conviver com os outros a um sujeito ao sujeito de inclusão escolar. Ainda podemos interpretar o não dito da formação ideológica de Camila, de que inclusão escolar é proporcionar ao sujeito com deficiência o convivo com sujeitos sem deficiência.

Trazemos abaixo um trecho do discurso de Dalton que já foi apresentado aqui no Recorte 2, mas agora com o enfoque de discutir o discurso indeterminado.

Recorte 16

> Dalton (8): também é uma exclusão... É você separar num cantinho aquilo que a gente não pode integrar /

O uso do pronome demonstrativo "aquilo" é o ponto que identificamos um discurso indeterminado, já que, diante dele podemos perguntar: Aquilo o quê? O que é aquilo? Notem que, logo após o pronome demonstrativo o professor usa o termo "a gente". Interpretamos como uma forma de se colocar no discurso.

Atentamos para o trecho "aquilo que a gente não pode integrar", em um contexto que se discute sobre inclusão, percebe-se que a palavra que guarda uma semelhança com integrar ou integração ainda que sejam definições diferentes. Ao analisar o não dito nesse recorte o interpretamos o uso do "aquilo" para evitar uma exposição da sua dificuldade do não saber incluir, palavra que vem em paráfrase por "integrar".

No recorte abaixo, após queixar-se que o número de alunos na sala de aula já é muito e ainda que o processo de inclusão foi imposto de uma hora para outra a professora Maria, no segundo encontro, afirma:

Recorte 17

> Maria: deviam ser 20 né. Aí você tem alunos de inclusão ainda pra trabalhar. Eu acho que é, é difícil, pra mim ta sendo difícil // (Isis fala junto)
>
> (...)
>
> Dalton (9): o aluno assim. Você quer incluir uma pessoa numa dada dinâmica social né, de certa forma tirar. Ai é a questão: você quer incluir onde? Quer incluir numa dinâmica social posta. Né, e não só, não é um compromisso, uma responsabilidade só da escola também né, mas do estado, é um interesse da família incluir essa criança numa dinâmica social ou permanecer, manter ele num

> seio familiar, numa dinâmica familiar própria em que ele é respeitado ou não, em fim, fica restrito ali.

Observamos que diferente dos discursos, sem sujeito específico já apresentados, Maria, após indeterminar o sujeito de sua afirmação usando o pronome “você” sem destinatário real, se coloca como autora do discurso assumindo que é difícil para ela trabalhar com uma turma grande de alunos e ainda ter alunos com deficiência em sua sala de aula.

Esse movimento de ir ao outro no discurso e voltar a si como autor, diz da ação do sujeito poder de reformular seu dizer. Ao assumir a dificuldade em trabalhar com uma sala com muitos alunos e ainda alunos com deficiência, a docente assume a responsabilidade também pelo ensino/aprendizagem do aluno de inclusão.

Já no discurso de Dalton, que segue pela mesma premissa que o anterior, de Maria, para o qual não se encontra reformulação e tomada a si do dizer. Ao contrário o uso do pronome “você” a olho nu, sem destinatário, revela, pela sequência discursiva de Dalton o não compromisso com inclusão pelo professor. Interpretamos que a família de um sujeito deficiente e o governo que querem a inclusão e que a responsabilidade por ele cabe à família e ao governo, sendo a escola a responsável por essa ação. Questionamos: onde se coloca o professor na responsabilidade pela inclusão escolar?

Ao que, com uma breve análise e dessuperficialização linguística dos dados, percebemos que os professores não se colocam enquanto responsáveis pela inclusão escolar, pelo ensino/aprendizado de alunos com deficiência. Por outro lado, ressaltamos que, o discurso indeterminado representa momentos em que nos amedrontamos ao expor nossas debilidades.

Estamos certas que esse não responsabilizar-se do professor tem outros sentidos, construídos historicamente. O professor por muito tempo foi o vilão da escola e hoje sente-se acuado em responsabilizar-se por algo. É preciso que o professor passe a ser visto como parceiro, o qual, ao assumir suas responsabilidades não se coloca como mágico que irá solucionar todos os problemas da educação. O professor será aquele que levantará todas as possibilidades de um projeto que seja digno para todos os alunos, no respeito às singularidades.

Não se trata de assumir o professor como estrangeiro todo e sempre, mas como parceiro, o qual, ainda que leve no bojo algo de estrangeiro, pelas diferenças, pode e dever ser parceria, nas palavras de Rickes (2006):

> O outro sempre nos será um pouco estrangeiro, porém, no campo da educação, da educação escolar, apostaremos em um certo encantamento deste estrangeiro pela cultura local. A aposta no enlace desse estrangeiro à cultura local tem em seu horizonte o propósito de estabelecer uma ligação, nossa ligação a ele e a ligação dele ao coletivo que, enquanto educadores, representamos (representamos sem que sejamos) (Rickes, 2006, in Baptista, 2006. P. 52).

7.7 Em busca de marcas ideológicas:

Partimos do princípio que todo discurso é ideológico, pois ele leva embutido uma história do sujeito e da sociedade, os discursos se cruzam – entre inter e intradiscurso e as vozes circulam, essas marcas, junto à língua faz com que cada discurso leve no bojo uma marca ideológica.

Como pontua Orlandi, 2003:

> (...) todo texto é sempre uma unidade complexa; não há texto, não há discurso, que não esteja em relação com outros, que não forme um intrincado nó de discursividade. E a natureza dessas relações é importantíssima para o analista. O leitor comum fica sob efeitos dessas relações; o analista (ou o leitor que conhece o que é discurso) deve atravessá-los para através da linearidade do texto (seja oral, seja escrito), deslindando o novelo produzido por esses efeitos, encontrar o modo como se organizam os sentidos (Orlandi, 2003, p. 89).

Após a dessuperficialização linguística do *corpus* e a interpretação dos não ditos nos discursos dos professores, passamos à busca por formações ideológicas, já que entendemos que o discurso é retrato da formação ideológica dos sujeitos.

No escrito que segue, além de resgatarmos alguns recortes destacados acima, traremos novos recortes para melhor explicitar nossas interpretações sobre as formações ideológicas que cercam os sentidos da inclusão escolar.

O primeiro ponto sobre formação ideológica a ressaltarmos são os discursos prolixos recortados como primeira marca de nossa análise de dados. Eles podem resultar em marcas que por vezes não conseguimos identificar quais suas formações ideológicas. Mas sendo discurso carrega uma marca ideológica, ainda que num primeiro momento, não seja vista por nós.

Tomemos como exemplo a dupla análise feita por nós sobre o discurso de Tânia (2), rememorando: possível necessidade de definir inclusão, pelo fato de seus colegas o terem feito também, ou implicatura pelo discurso de colegas, a fazendo repensar sua ideologia.

Sobre a nossa dupla análise admitimos que, os discursos prolixos apresentados aqui, nos deixaram na dúvida da interpretação. Entendemos que um discurso pode tornar-se prolixo por diversos motivos, como os já postos aqui. Mas nesse momento, na busca por uma formação ideológica, refletimos que o sujeito sempre vai ter uma posição ideológica definida, porém, o fato de ser definida não significa que ela é imutável, nem que passe a ser clara para o outro.

Vale destacar que o discurso, em suas marcas ideológicas, por serem desenhadas historicamente, torna alguns pontos de análise mais complexos. Neste caso particular, destacamos que a impossibilidade, de nossa parte, em identificar a marca ideológica como um todo, deve-se, possivelmente, ao fato de não termos tido contato anterior com esta professora – foram apenas dois encontros, além de que as poucas palavras proferidas por ela coloca-nos em situação de experimentar ao máximo a ética nas análises. Não podemos definir então de onde eles se originam, e o porquê de eles acontecerem para este caso.

Ao escutarmos o discurso do outro, inicia-se o processo de mudança no nosso próprio discurso, mas pelo fato de ainda estarmos nos apropriando da mudança, retomando e reformulando os inter e intradiscursos, ainda não conseguimos dizer diferente dada a prolixidade do discurso. Para que a mudança discursiva ocorra necessita-se antes apreender a mudança, nos permitirmos abrir espaços para novas formações. Dado que aí um discurso flutua dentro das nossas próprias formações.

Entendemos que esses supostos deslizes discursivos, ainda que em alguns momentos pareçam ser contrários à nossa ideologia, nos mostram o quanto a formação ideológica ainda é escorregadia. Assume-se a ideia de que ainda pode haver possibilidade de mudança e em algum ponto de tornar-se numa formação ideológica concreta e firme, ainda que passível de reformulações.

Ao nos apropriarmos do que Orlandi (2003) comenta sobre a formação de um discurso: "*Tudo que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz seus efeitos, materializando-se nele*" (ORLANDI, 2003, p. 43), justificamos nossa reflexão acerca de que os discursos não são mutáveis, pelo contrário, seus sentidos se dão pela relação com outros discursos.

Sobre as "Marcas implícitas da deficiência - metáfora por antagonismo". Interpretamos nos recortes 1, 4 e 5, um sujeito deficiente marcado por negações, marcado pelo estigma do não ter capacidade, do não ser possível.

Por exemplo: as metáforas por antagonismo presentes nos discursos de Laura (2) e Tânia (2) retiradas do Recorte 1 revelam a formação ideológica de que a criança da inclusão não pode aprender como os outros alunos que não o são. Assume-se a ideia de que a criança com deficiência vai ter sempre menor possibilidade de aprendizagem do que outras crianças.

Atentamos para o entrelaçamento entre o discurso de Laura e Tânia, que deixa à mostra que o retorno consciente ao próprio discurso. Percebe-se nele que em um momento existe um lócus de possibilidade para essas crianças, em outro um freio, mas que estão prontos para manterem-se em movimento, marcando a ideologia.

Tânia resgata a palavra "aprender" da fala anterior e compõe o seu discurso "ele vai aprender, do jeito dele". Interpretamos que o discurso em destaque, apesar de antecedido por um discurso prolixo, deixa transparecer o não-dito na definição de Tânia sobre inclusão e a formação ideológica de que inclusão é proporcionar aprendizagem respeitando as particularidades do sujeito.

Cabe pontuar, algo que não fala diretamente desse ponto do ser deficiente na escola, mas que nos aponta para questões que estão imbricadas ao processo. Diz:

> A educação pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o

> conhecimento, transmitir experiências e produzir novas visões de mundo e de comportamento.
>
> Não se trata, penso eu, de uma experiência passiva, mas revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, compromissada com o pensamento crítico que não se conforma com o já dito e já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos, busca novos horizontes, inventa-os (EIZIRIK, 2006, p. 39).

Defronte a análise do não dito na afirmação de Isis (4), no Recorte 4, encontramos a formação ideológica de que a criança com deficiência sempre vai mostrar alguma marca de sua deficiência, sendo esta marca colocada a frente da possibilidade de aprendizado da criança com deficiência.

Notamos perante a análise dos discursos antagônicos a força do estereótipo da deficiência na fala do professor, o que nos leva a interpretar que o sujeito com deficiência ocupa um lugar de inferioridade em relação aos sujeitos sem deficiência. O deficiente é o sujeito que não pode aprender, que não é, no geral, bonito e que sempre tem uma marca que caracteriza a sua condição de inferioridade em detrimento a outras.

Vejam, não queremos com essa análise dizer que o sujeito com deficiência não apresenta marcas que caracterizam a deficiência, o que destacamos é que tal marca não deve definir quem é o sujeito, nem determinar suas possibilidades.

É necessária a revisão do que indica pedagogia, que se excluam da pedagogia as amarras patológicas e passe de fato a se centrar nos processos pedagógicos. Como indica Meirieu, 2005:

> (...) Diferenciar a pedagogia é oferecer a cada um os meios de apropriar-se dos saberes respeitando suas necessidades específicas e acompanhando-o o melhor possível em sua trajetória de aprendizagem.
>
> Resta ainda que, embora desejem responder escrupulosamente a essa exigência, os professores correm o risco de desanimar: como tratar uma diversidade que diz respeito a tantas dimensões diferentes, que mescla os ambitos cognitivos, afetivos e social e que leva irremediavelmente a conhecer o caráter idiossincrático, isto é, radicalmente singular de cada aluno que começa a aprender? (Meirieu, 2005, p. 122).

Na marca discursiva do paralelismo, o professor traz ao seu discurso a narração do caso de um aluno, de sua família e seus colegas, para retratar melhor o que quer dizer. Diante

dos três recortes que representam o paralelismo no discurso dos professores, interpretamos que os professores enfatizam o aspecto cultural como requisito para a inclusão escolar.

Fala-se de aspecto cultural como convívio em sociedade, as crenças populares, até a aceitação do sujeito com deficiência por sua turma da escola e a posição da família frente à inclusão. Indo além do que já foi analisado, recortamos os discursos de professores que ainda ficaram em aberto e achamos válidos enfatizar o modo como os discursos se articulam e como são revelas as formações ideológicas. Trazemos o Recorte 18 abaixo, para conversar sobre diferentes concepções ideológicas falando de um mesmo assunto, no primeiro encontro.

Encontramos dois pontos ideológicos no contexto de discussão de alguns professores sobre ser mais fácil incluir um aluno nas séries iniciais para que os outros alunos se acostumem com o diferente desde cedo.

Recorte 18

Laura (3): mas na verdade, os pequenos, os menores, acho que eles levam com mais /

Maria (7): criança não nasce preconceituosa né.

Laura (4): numa boa essa questão.

Camila (5): em alguns casos até eles são bastante receptivos né

Analisamos com o entrelaçamento dos discursos a formação ideológica de que a criança não é preconceituosa, mas se torna ao estar em uma sociedade, e ainda que para a inclusão efetiva, quanto mais cedo um sujeito com deficiência entrar na escola é mais efetiva sua inclusão, pois, com o convívio social desde as primeiras idades, será mais confortável para ele e seus colegas de turma. De encontro a esse discurso, ainda no mesmo primeiro encontro, mas com discursos de sujeitos diferentes em recorte, encontramos oposição a essa ideologia:

Recorte 19

Tânia (10): então, mas eu fico pensando assim, o meu caso com o Wendel lá, é terceira série e o tanto que esse menino tem sofrido! Tem oito anos, de oito pra nove a sala. Então é muito cedo, se a deficiência for física é mais fácil de aceitar, quando a deficiência dele é intelectual, é comportamental, é gritante. E aí assim, minha opinião pessoal, eu não acho que a criança é um ser inocente, não, criança é cruel na sua essência, eu até acredito que seja o contrário, a gente, ao longo do tempo, vai dando modelos sociais pra criança /

Isis (5): viver bem em sociedade

> Tânia (11): exatamente, por que ela é ao contrário, ela é cruel. Eu gosto de você, gosta, se não gosta não gosta, acha você feio fala, e não gosto por isso, por aquilo e por aquilo outro, depois você vai moldando e ela começa a pegar esse jeitinho oficial. Então nas séries inicias é muito mais difícil.

O Recorte 19 aparece em meio a uma discussão dos professores para justificar uma deficiência ser genética ou adquirida. Notem que Tânia (10) dá o exemplo de seu aluno Wendel para expor sua opinião sobre o comportamento de crianças sem deficiência no convívio do ambiente escolar com crianças deficiência.

Concordamos com a professora quando exemplifica para dizer que as crianças falam o que pensam, mas discordamos quando afirma que a criança é cruel, pois partimos do pressuposto de que a criança ainda não sabe o significado da maioria das palavras que produz.

Como diz Pêcheux, a partir de Lacan, o sujeito é assujeitado pela língua, somente a partir do funcionamento desta que os sentidos serão apropriados pelo sujeito. Em outras palavras, *o efeito-sujeito aparece então como resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo* (PÊCHEUX, 2012, p. 156).

Ora, observamos mais um embate entre os dois discursos, o Recorte 18 fala de crianças na primeira infância, e o Recorte 19 fala de crianças a cima de oito anos, são crianças mais velhas, mais conscientes dos seus atos e discursos.

Discorreremos por último sobre o efeito da posição da analista como efeito de corte que possibilita reformulação no discurso do professor.

Os recortes abaixo foram retirados do segundo grupo de discussão no contexto de professores discutindo sobre conseguir trabalhar a socialização na escola, mas não conseguirem trabalhar o desenvolvimento cognitivo de crianças com diagnóstico de deficiência.

A pesquisadora Vera faz um questionamento após o discurso de Tânia (4) exposto como Recorte 8 anteriormente, que ao fazer uso da metáfora “tapar um buraco” coloca-se também no discurso de não conseguir trabalhar o ensino/aprendizagem do aluno com deficiência em sala de aula regular. Diante do questionamento da pesquisadora Vera sobre como dar uma aula que inclua o aluno com diagnóstico de deficiência, professores respondem que “é difícil” e que “não dá”, que não conseguiram adaptar currículos ainda este ano.

Podemos inferir a formação ideológica dos professores, assim como está implícita no primeiro encontro, de que a inclusão escolar serve à socialização do sujeito deficiente e não é possível de ser realizada na escola regular, por um conjunto de fatores apresentados pelos próprios professores em recortes anteriores.

Por outro lado, também pelo trabalho da pesquisadora em resgatar da fala do professor algo que ficou sem definição e assim proporcionar momento de reformulação, retiramos ainda do segundo grupo de discussão discursos que os professores reconhecem a aprendizado do aluno.

Ao relatar sobre um aluno que, segundo eles, não produz nada em sala de aula, os professores Maria e Dalton, questionados pela analista Vera "se você faz uma pergunta a ele?"

Recorte 20

Dalton (10): ele não responde

Maria (8): porque, por exemplo, eu acho que tem a ver com aquilo que você falou na última reunião, com as necessidades individuais de cada um. O Luis por exemplo, é um aluno que nem desenhar ele desenha, /

Dalton (11): mas olha que curioso, ele chegou na quinta série assim: "professor vem cá", a todo momento ele te chamava e em nenhum momento ele fazia, se você não tivesse ao lado dele falando "está certo, continua" (...)

(...)

Maria e Dalton exemplificam momentos que o aluno solicita a atenção do professor em sala de aula e eles presenciam momentos que o aluno faz algumas atividades se os professores estão perto dele.

O entrelaçamento entre os discursos de Maria (8) e Dalton (11) faz com que os professores reformulem seus dizeres, o que os permite sair de um discurso que desqualifica a criança, para um discurso que são identificadas situações de aprendizagem do aluno. Essa reformulação diz de uma formação ideológica que, pela interferência de outros discursos ainda está em construção.

Dando continuidade a essa sequência discursiva, fica clara a mudança no discurso dos professores diante do questionamento da pesquisadora:

Pesquisadora Vera (1): então ele produzia?

Maria (9): o Luis sim, focado nele

Dalton (12): do lado

Maria (10): ele é muito seguro

Dalton (11): muito

Notem que, mesmo quando Maria fala “sim, focado nele” e depois fala “ele é muito seguro” é mais uma marca do efeito de mudança na formação ideológica dos professores.

Rememorando Pêcheux (1975), ele afirma que uma formação ideológica é formada por várias formações discursivas. Em um processo cíclico entre discursos que representam uma ideologia, e ideologias que são formadas por formações discursivas, as reformulações e mudanças são sempre aceitáveis na Análise de Discurso.

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Após dessuperficializar linguisticamente os dados, separar as marcas discursivas, podemos, baseadas na teoria da Análise de Discurso de linha Francesa partir para a busca do não-dito a fim de encontrar as marcas ideológicas dos professores sobre os sentidos da inclusão escolar.

Entendemos que os sentidos das palavras não são atribuídos apenas pelo significado literal determinado linguisticamente, mas por serem marcados pela história, pela ideologia, os sentidos são ditos antes e estão na memória discursiva de quem nomeia. Justificando,

> (...) podemos compreender também que as palavras não estão ligadas às coisas diretamente, nem são reflexo de uma evidência. É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa. Para isso têm-se as condições de base, que é a língua, e o processo, que é discursivo, onde a ideologia torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Ou, em outras palavras, reúne sujeito e sentido. Desse modo o sujeito se constitui e o mundo se significa. Pela ideologia (ORLANDI, 2003. p. 95-96).

Ao tomarmos todo discurso como ideológico, buscamos nos discursos dos professores, não só o que era audível e de fácil interpretação; buscamos o sentido da inclusão escolar que se revelava no não-dito do discurso dos professores.

Ao olhar os textos, o analista defronta-se com a necessidade de reconhecer, em sua materialidade discursiva, os indícios (vestígios, pistas) dos processos de significação aí inscritos (ORLANDI, 2002, p. 90). Nesse sentido, ao ter o segundo olhar sobre os dados desse trabalho, novos processos de significação emergiram e lançamos novos olhares sobre os discursos dos professores, sendo possível interpretar com mais propriedade as formações ideológicas.

Na primeira análise feita dos discursos dos professores, apenas interpretamos que, para os professores, inclusão escolar era promover socialização do aluno com deficiência dentro na escola regular. Com um olhar mais atento aos entrelaçamentos dos discursos, aos cortes, às metáforas, aos exemplos trazidos por eles, outros sentidos foram sendo revelados.

Na oscilação de sentidos em meio aos paralelismos, paráfrase, metáforas, revela-se um discurso que, apesar de indefinido, preocupa-se com o processo de ensino aprendizagem do aluno de inclusão, discursos que revelam as angústias do não saber, não conseguir pôr em prática o que está previsto por lei em suas salas de aula. Mas que ainda se caracteriza por um discurso higienista, convencido por esse discurso biológico, diante de falas que retratam a diferença, a “facilidade” em “educar” determinada patologia e não outra. Enfatizamos o educar determinada patologia, porque parece claro que não está em questão um sujeito, e sim um organismo.

Tomamos para uma escola inclusiva uma pedagogia que dê ao aluno subsídios para “desenvolver a liberdade” de aprender, em que o professor crie estratégias conjuntas que respeitem as particularidades de aprendizagem de cada sujeito (MEIRIEU, 2002).

Defendemos a inclusão desde as classes iniciais, pois é convívio com a heterogeneidade e confrontando-se com o diferente que o sujeito se constitui. Como pensa Meirieu:

> Com o idêntico não se aprende nada: a pessoa sente-se confortável em suas certezas (...) é preciso que examine outras soluções para os problemas que

> enfrentam além das que lhe ocorrem espontaneamente; deve introduzir, em seu sistema de pensamento, novos fatos trazidos pelos outros; é necessário que confronte suas representações dos fenômenos com as dos outros, que compare suas maneiras de aprender com as de seus colegas, que aproxime suas concepções de outras maneiras de ver para identificar o que elas têm em comum e o que as diferencia (MEIRIEU, 2005, p. 124).

Cabe à escola eleger uma pedagogia diferenciada aos alunos de acordo com suas particularidades, mas que proporcione a mesma oferta no processo de aprendizagem. Desse modo fica claro que esta escola inclusiva garanta, sem demarcações, o processo de ensino/aprendizagem do aluno (BEYER, 2006). O papel da escola frente às diferenças de seu alunato é de antes de tudo, preocupar-se com o processo pedagógico.

Nesse trabalho não foi possível acompanhar a prática pedagógica em sala de aula. Desse modo admitimos que o trabalho colaborativo-reflexivo é uma práxis que permite chegar a uma pedagogia emancipatória, como proposta por Meirieu (2002, 2005). Observamos que para melhor conhecer o discurso do professor sobre inclusão, entender e propor mudanças na prática necessitaríamos de mais encontros, mais momentos de discussão e acompanhamento da prática.

Todavia, encontramos nas práticas pedagógicas comprometidas com as singularidades e emancipatórias como uma possibilidade de provocar (re)leituras sobre a temática. A partir dessa prática, seria possível, entender as relações como de práxis e, desse modo, as atitudes, junto ao discurso, provocariam outros rumos para ideologias que reconheçam uma história e uma rede de possibilidades para esses sujeitos.

Além disso, as próprias políticas públicas referentes à educação inclusiva podem ser resignificadas e alocadas em outro lugar. Um lugar que corrobore o sujeito ao lugar de importância. Permitindo que para além de uma lei, todo um sistema seja modificado, como diz Laplane, 2004:

> *O elogio da inclusão* apresenta a vontade de arrolar argumentos para a defesa das políticas inclusivas. Mas para que seja realmente eficaz é preciso que o discurso se feche sobre si próprio, aparecendo como uma totalidade que não admite questionamentos. A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidencia um mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência do nosso sistema

> educacional levam a questionar a própria ideia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. Além disso, ao circunscrever a inclusão ao âmbito da educação formal e ignorar as relações desta com as outras instituições sociais, esse discurso apaga o quadro de tensões e contradições no qual a política inclusiva se insere. Sem levar em consideração esse quadro, como antecipar os problemas e elaborar políticas eficazes? (LAPLANE, 2004, p. 17 – 18).

Pensamos também, que uma prática educativa, junto a profissionais outros, a exemplo do fonoaudiólogo, baseadas no trabalho colaborativo permitiria apropriações das realidades, tendo como finalidade o fazer *com* o sujeito e não *sobre* o sujeito e, dessa forma, incidir sobre outras possibilidades ideológicas acerca da inclusão escolar.

Acreditamos que o trabalho colaborativo reascende as discussões de modo a tencionar e embaraçar essa temática, podendo provocar outros dizeres, outros significados e, assim, provocarmos a ruptura, reconfiguração, esquecimentos, de sentidos. Assim constituiremos discursos outros, que impliquem em nova práxis inclusiva.

Façamos de nossas atitudes o que dizem as palavras de Marisa Eizirik. *"'Pensar é mudar'. Trocar de pele, olhar diferentemente para o que se conhece, exercitar um olhar viajante, um olhar estrangeiro"* (EIZIRIK, M. F. 2006, p. 41). Ter um olhar viajante sobre a educação é não se deixar acomodar pelo o que já está ordenado.

Ainda que esse trabalho tenha abordado e retomado temas já vistos, tomamos outras perspectivas e é dessa forma que pedimos que seja lido; lido com outro olhar, um olhar que inspire mudanças, que viajem sob outros olhares. E assim, que entendamos que a educação deve ser vista, como algo não sabido, para que assim possamos encontrar sempre nuances, novas formas de fazer e pensar sobre educação.

9. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ANJOS, H. P. ANDRADE, E. P. **A inclusão escolar do ponto de vista dos professores: o lugar do outro na constituição do discurso.** Congresso Brasileiro de Educação Especial, 3., 2008, São Carlos. Anais, 2008.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados.** Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, v.17, p. 59-76, 2011. Edição Especial.

BERBERIAN, A. P. **Fonoaudiologia e Educação: um encontro histórico.** 2. ed. São Paulo: Sumus-Plexus, 2007, v. 1, p. 136.

BEYER, H. O. (2006) Da integração escolar a educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. p. 75-76

BRASIL (1948) Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembléia Geral das Nações Unidas, 10 de Novembro de 1948.

_____. (1961) lei nº 4024/61 ... Lei de Diretrizes e Bases.

_____. (1988) **Constituição da república federativa do Brasil. Capítulo III -** Da Educação, da Cultura e do Desporto. Seção I - Da Educação. Brasília 2013.

_____. (1990) Estatuto da Criança e do Adolescente.

_____. (1996) Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 23 de dezembro. 1996. Seção 1.

_____. (2007). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Equipe da secretaria da educação especial. MEC: Brasília, 2007.

CARVALHO, A. C. S. TEIXEIRA, S. M. O. NEGREIROS, F. (2010) **entre o discurso e a ação: a inclusão escolar sob a ótica dos professores no Piauí.** VI Encontro De Pesquisa Em Educação Da UFPI. GT 11 – Políticas de inclusão social, educação ambiental e educação matemática.

CAVALHEIROS, M, T, P. (1999) Reflexões sobre a relação entre a Fonoaudioligia e a Educação. In: **Perspectivas atuais da fonoaudiologia na escola**. GIROTO, C, R, M. (org.). São Paulo : Plexus Editora, 1999. (p: 11-24).

EIZIRIK, M. F. (2006) Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto?In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação. p. 31-42.

GIVIGI, R. C. N. (2007) **Tecendo redes, pescando ideias: (re)significando a inclusão nas práticas educativas da escola.** Tese de doutorado - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Vitória.

Instituto de Alfabetismo Funcional - INAF. http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.01.00.00&ver=por

JESUS, D. M. (2006) Inclusão escolar, formação continuada e pesquisa-ação colaborativa. In: BAPTISTA, C. R. (Org.). **Inclusão e Escolarização múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação. p 95-106.

_____ (2008) O que nos impulsiona a pensar a pesquisa-ação colaborativo-crítica como possibilidade de instituição de práticas educacionais mais inclusivas? In: BAPTISTA, C. R. CAIADO, K. R. M. JESUS, D. M. (Orgs) **Educação Especial diálogo e pluralidade**. Porto Alegre: Editora Mediação. p 139-159.

LAPLANE, A. L. F de. CAIADO, K. R. M. (2011) **Inclusão escolar: das políticas às práticas pedagógicas.** 25º Simpósio brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. São Paulo.

LAPLANE, A. L. F de. (2004) Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: **Políticas e práticas de educação inclusiva.** GÓES, M. C. R. de. LAPLANE, A. L. F. de. (Orgs) Campinas, SP: Autores Associados. (p. 5-20).

LOBO, L. F. (2008) **Os infames da história. Pobres, escravos e deficientes no Brasil.** Rio de Janeiro : Lamparina, 2008.

MEIRIEU, P. (2002) **A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar.** Porto Alegre: Artmed.

_____ (2005) **O cotidiano da escola e a sala de aula, o fazer e o compreender.** Porto Alegre: Artmed.

MESQUITA , I. C. B. GIVIGI, R. C. N. SILVA, R. S. (2012) **A formação do professor na perspectiva inclusiva através da pesquisa-ação colaborativa.** VI Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade" - São Cristóvão.

OLIVEIRA, I. A. (2009) Política de Educação inclusiva nas escolas: trajetórias de conflitos. In: JESUS, D. M. et al (orgs). **Inclusão, Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa.** Porto Alegre: Medicação. (p: 32-40).

ORLANDI, E. P. (2003) **Análise de Discurso Princípios e Procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 5ª edição.

_____. 2012. **Análise de Discurso. Michel Pêcheux.Textos Escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi**, 2012 - 3ªed: Pontes Editores. p. 14.

PÊCHEUX, M. (1969). Análise Automática do Discurso. In: GADET, F. HAK, T (orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux** - 4ª Ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010. (p: 59-158).

PÊCHEUX, M. FUCHS, C. (1975). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, F. HAK, T (orgs). **Por uma análise automática do**

discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux - 4ª Ed. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2010. (p. 159-249).

PÊCHEUX, M. (2012). O **discurso Estrutura ou Acontecimento**. Tradução: Orlandi, E, P. - 6ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, M. GADET, F. (1991). A Língua inatingível[1]. In: **Análise de Discurso. Michel Pêcheux.Textos Escolhidos** por: Eni Puccinelli Orlandi, 2012 - 3ªed: Pontes Editores. (p. 93-105).

PÊCHEUX, M. (1984) Metáfora e Interdiscurso. In: **Análise de Discurso. Michel Pêcheux.Textos Escolhidos** por: Eni Puccinelli Orlandi, 2012 - 3ªed: Pontes Editores. (p. 151-161).

PEREIRA, L. C. L. (2006) **A interdisciplinaridade de saberes: o olhar do educador sobre a atuação fonoaudiológica na escola.** Tese de conclusão de curso apresentada à faculdade de Fonoaudiologia. Centro Universitário Feevale, Nova Hamburgo, Rio Grande do Sul.

RICKES, S. M. (2006 Educação e inclusão: nós (im)possíveis. In: BAPTISTA, C. R. (org.). **Inclusão e Escolarização múltiplas perspectivas**. Porto Alegre : Mediação, 2006. p. 52.

São Paulo, 2004. **Portaria nº 5718/4**. Secretaria Municipal de Educação. Decreto 45.415 de 18/10/2004.

UNESCO. **Declaração de Salamanca** e **enquadramento da ação: necessidades educacionais especiais**. Salamanca, Espanha, 1994.

ANEXOS

GRUPO DE DISCUSSÃO 1

Grupo realizado no dia 27 de novembro de 2012 com os professores da EMEF Senador Teotônio Vilela - CEU PAZ, em sala reservada. Grupo com 10 pessoas, uma professora de sala SAAI, uma coordenadora pedagógica, seis professores de sala regular e eu. Peço autorização para gravar e filmar e asseguro que a privacidade de cada um será mantida, pois foi pedido e já aceita autorização à escola e DRE para realização dessa pesquisa. Asseguro também que será utilizado nome fictício ou somente a inicial. Com a autorização de todos os professores, ligo a câmera e peço que se apresentem:

Vera: bom, então primeiro eu gostaria que vocês se apresentassem pra eu gravar mesmo o nome de todo mundo. Laura, Carol, Ana, Dauto, Camila, Tânia, Maria e Isis, se apresentam.

Vera: todos aqui tem alunos de sala SAAI na sala regular?

Todos: sim, todos.

Vera: bom, falando assim desse momento, o porque da escolha desse momento, é que quando eu vim pra cá e o primeiro contato que eu tive com a Isis, um dos pontos que ela se queixou e falou que precisava demais, era um horário com os professores que tem aluno aqui. Um horário de troca com os professores de sala regular.

Tânia: precisa mesmo.

Vera: e realmente como eu falei ali, é difícil de ter esse horário né.

Vera: então, primeiro eu queria saber de vocês o que vocês acham que é a inclusão, o que é inclusão pra vocês.

Silêncio ...

Isis: podem falar, eu sei que eu estou aqui, mas podem falar.

Vera: o que é inclusão pra vocês?

Camila: é você proporcionar ao aluno que tem algum tipo de deficiência né a oportunidade de conviver com os outros. É, dessa questão social mesmo né, não excluí-lo. Acho que é isso.

Vera: a questão social?

Camila: é.

Vera: como assim?

Camila: a convivência né. Ele ter essa, essa...

Laura: socialização.

Camila: é, essa oportunidade né, de socializar com os outros.

Breve silêncio

Laura: acho que de aprender, aprender como alguém que tenha suas limitações, mas que tenha suas, as suas possibilidades também de aprendizagem.

Vera: hunrum.

Laura: então é não ... É não ... Como é que fala? ... É você não pré-julgar né. É falar, pensar, não esse aluno tem a deficiência, ele não vai aprender mesmo. Não, é você oportunizar momentos pra que ele se desenvolva também.

Tânia: essa história de que não dá no fim né, porque assim, historicamente, a criança com deficiência, ela é uma deficiente e, ela não fazia mais parte da escola. Então você não finaliza a criança, ela vai aprender, do jeito dele.

Camila: no momento dela.

Todos: meneio positivo de cabeça.

Tânia: e assim, e, a sua civilização é um dos aspectos né. Mas, e tem a aprendizagem, por menor que seja, ela existe. E eu acho que isso é uma aprendizagem pra gente também né.

[coordenadora Marta interrompe a reunião para dar um recado.]

Dauto: eu acho também importante partir do princípio de que se a gente vai incluir então tem que reconhecer a situação de exclusão. É que o aluno, a pessoa tá excluída, e excluída de que né? De um convívio social sim, e de um convívio social em instituições também. Né, a escola é uma instituição, é uma relação social institucionalizada. E, se universal e de caráter público, ela deveria ter todo e qualquer cidadão aqui né, e aí com a inclusão você começa a trazer essa pessoa que antes tava excluída né, e também te que reconhecer os malefícios /

Tânia: a questão é que ela não é excluída, é que ela tinha uma instituição só pra ela.

Dauto: mas antes dessa instituição só pra ela, ela estava excluída.

Maria: mas eu acho que estavam todas as crianças né /

Dauto: e essa instituição /

Camila: só pra ela é uma exclusão.

Dauto: também é uma exclusão ... É você separar num cantinho aquilo que a gente não pode integrar /

Maria: era assim a criança, aquele curso que a gente fez, era assim antes, a criança era assim antes, é histórico né, antes já segregava a criança, de certa forma a criança não fazia parte /

Carol: não, não só dela. A gente tem um aspecto cultural que tem que ser mudado e assim, ele começa pela escola hoje porque de alguma maneira se conseguiu legislar e existe uma obrigatoriedade, tanto da escola quanto do pai e da mãe. Que aí a gente tem o caso do Jonas, não é, que é uma criança que não freqüentou a escola, olha a idade dele, e ela (mãe) só trouxe pra escola porque ela foi denunciada. Então, quer dizer, existe um aspecto cultural que é muito mais amplo, e é nessa área, que a gente, é ... Por isso que essa questão da socialização ficou tão frisada, quando se fala em inclusão todo mundo pensa em socializar. Porque é, era uma marca cultural, e não eram só as crianças, por que se você por exemplo, quantas e quantas mulheres não tinham depressão, não tinham sei lá, vinham com a idade a sofrer de alguma demência e as famílias escondiam, trancafiavam /

Maria: na bolha, é o que sai do normal né.

Carol: trancavam dentro da casa e a vizinhança nem sabia que essa pessoa existia, por que era uma vergonha, né. Então assim, existe toda uma questão, um aspecto cultural não só relativo à deficiência física, à demência, a todo tipo de loucura né, essa coisa do aspecto psicológico e que foi tratado pela humanidade dessa maneira: o que não era perfeito era feio e o que era feio eu não quero pra mim. Eu não digo que na minha família tem porque se não "ah, seu pai é louco" e a ideia de que se seu pai é louco você pode ser louco também. E a gente ainda vê muito, muito os resquícios disso na convivência dos nossos alunos. E assim ... Com a mudança cultural ... Você vê que isso se estendeu pra outros aspectos, moralmente falando. E eles, tanto que, em alguns momentos a gente acha, porque antigamente por mais que você visse, você assim, culturalmente você não apontava isso no seu colega, você via, você se afastava e tudo mais. Agora eles não se afastam mais eles apontam. Eles tem assim, as vezes uma brincadeira, de uma crueldade, se é gordo é porque é gordo, se é magro é porque é magro, se né, é ... Eles acham essa coisa da crítica no outro. Então assim você aprendeu a olhar e você não esconde mais, mas como é que tá acontecendo esse olhar? Que direito eu tenho de olhar o outro e até onde eu tenho que aceitar e até onde eu vou usar aquilo de alguma maneira?

Isis: hoje mesmo, pelas próprias limitações né. Agora eu vou falar dos deficientes intelectuais né. Porque os deficientes intelectuais, fisicamente, a maioria né não demonstra que é deficiente intelectual né, você bate o olho e, a M. (aluna), é uma menina linda, bem aperfeiçoada, não tem deficiência nenhuma, a partir do momento que você que tem uma limitação cognitiva você começa a perceber que ela tem essa deficiência. Aí, hoje o que aconteceu, hoje mesmo o Dauto tava comentando sobre a questão do Eduardo (aluno), que o E. talvez esteja com dúvidas, como todo adolescente na idade dele tenha, sobre a sua sexualidade /

Carol: que Eduardo.?

Isis: Martins.

Tânia: o Eduardo. Um altinho?

Isis: o Dudu.

Isis: e aí, só que como ele tem aquela limitação cognitiva, ele não consegue guardar esses receios, ele mesmo se manifesta, e isso é motivo de ele virar alvo de piada dos demais. Uma coisa é eu falar, com 12, 15 anos: "aí, será que eu gosto de menino ou será que eu gosto de menina?" Pra mim, eu tenho esse questionamento meu, não vou abrir pros meus amigos, eu vou me proteger disso. Nosso aluno com deficiência intelectual /

Maria: ele fala mesmo né.

Isis: ele se expõe. Ele não tem esse senso, esse coador natural, que talvez / (L fala junto)

Laura: senso imposto pela sociedade.

Isis: imposto né, é imposto. É, é ... Então aí eu vejo sobre a inclusão nesse aspecto. A inclusão tem que proporcionar não só ... A inclusão tem que ser feita para o aluno com deficiência e tem que ser feita para os alunos que não tem deficiência que estão recebendo aquele aluno na sala. É um pouco maior do que centrar só no aluno né.

Camila: da mesma forma que isso foi posto né, essa inclusão, nós não fomos preparados, os colegas também não foram né.

Todos: é.

Laura: mas na verdade, os pequenos, os menores, acho que eles levam com mais /

Maria: criança não nasce preconceituosa né.

Laura: numa boa essa questão.

Camila: em alguns casos até eles são bastante receptivos né

Todos: é

Camila: mas em outros casos não. Mas no caso do Eduardo Martins, eu sempre notei que os colegas tratavam ele de uma forma até carinhosa. (D. concorda).

Camila: "ajuda, vamos ajudar o Dudu." Então, tinha um ou outro que realmente bate do contra né, mas tem outros casos / (M fala junto)

Maria: o Ícaro.

Camila: o Ícaro por exemplo. Tá sofrendo muito.

Dauto: também quando a idade vai chegando também nessa criançada, vai mudando um pouco o caráter né, as crianças vão formando personalidade e começam a entrar em brincadeiras que tornam-se prejudiciais né. Eu tinha um, eu sempre estudei com colegas também deficientes né, alguns deficientes físicos e outros intelectuais né, e tem um caso de um colega que foi muito triste ver o que aconteceu com ele né. Eu não sei qual a deficiência que ele teve, mas eu o acompanhei, a nossa trajetória escola foi praticamente junta, estudamos várias séries juntos, tanto na escola do ensino fundamental quando na escola do ensino médio. E até o final da escola fundamental ele era mais um colega diferente só né, mas nada perceptível de deficiência assim, ele era mais lento pra algumas coisas, no sentido intelectual mesmo, mas assim, nada que nós colegas pudéssemos tachar algo né, falar ele isso ou ele aquilo, ou ele é louco, ele tá gago em fim, como a criançada faz hoje em dia. Mas quando ele chegou no ensino médio o assédio dele, em cima dele, começou a crescer né. E as meninas começaram a percebe alguma coisa e os rapazes também, resultado é que o colega que finalizou o ensino médio comigo, é que ele está em estado transtornado com o convívio social né ao ponto de se afastar por um bom tempo, ao ponto de ter, começar a desenvolver movimentos estereotipados, começava a se balançar o tempo todo em sala de aula, na rua andando sozinho, ele já não vinha mais pra escola sozinho, ou vinha com o primo ou tinha que vim com a mãe, a gente já percebi que ele tomava mais medicação. Mas o convívio social que eu via ali no ensino médio, com outra faixa etária do que no convício dessas crianças, causa um transtorno, acho que irrecuperável, porque até hoje eu não tenho notícias dele, não tenho notícias boas dele. Eu vejo a mãe de vez em quando, ele eu não vejo mais, talvez esteja trancafiado, mas algo que ele não apresentava antes /

Isis: o mesmo grupo né, que foi crescendo com ele né.

Dauto: o mesmo grupo, exatamente.

Isis: o que será que acontece gente? Porque... /

Carol: porque ele tem que evoluir psicologicamente né, ele tem que maturar, e existem determinadas coisas que você não enfrenta até uma determinada faixa etária, então como a gente trabalha com essa questão da série, e você mais ou menos, e, e ... mais ou menos deixa também o estereótipo da série né. Porque a gente fala assim, a gente trabalha desse jeito, na quinta é assim os da sétima são desse jeito, a gente já espera determinadas atitudes, que a gente talvez, saiba isso teoricamente, mas metodologicamente a gente não consiga achar os caminhos. E esse, o aluno deficiente também tem que passar por isso. Então ele vai enfrentar questões emocionais, até uma determinada idade, ele tem aquela noção de sobrevivência /

Isis: básicas

Carol: básicas de sobrevivência e de desenvolvimento físico vamos dizer assim na sua maior parte, dali pra frente não. Dalí pra frente as questões são muito mais emocionais e psicológicas, é onde ele se perde /

Tânia: precisa de ajuda /

Isis: isso mesmo, precisa de ajuda.

Dauto: acho que ali não só ele se perdeu né, acho que os colegas principalmente se perderam com relação a respeito, a educação /

Tânia: então, mas eu fico pensando assim, o meu caso com o Wendel lá, é terceira série e o tanto que esse menino tem sofrido! Tem oito anos, de oito pra nove a sala. Então é muito cedo, se a deficiência for física é mais fácil de aceitar, quando a deficiência dele é intelectual, é comportamental, é gritante. E aí assim, minha opinião pessoal, eu não acho que a criança é um ser inocente, não, criança é cruel na sua essência, eu até acredito que seja o contrário, a gente, ao longo do tempo, vai dando modelos sociais pra criança /

Isis: viver bem em sociedade

Tânia: exatamente, por que ela é ao contrário, ela é cruel. Eu gosto de você, gosta, se não gosta não gosta, acha você feio fala, e não gosto por isso, por aquilo e por aquilo outro, depois você vai moldando e ela começa a pegar esse jeitinho oficial. Então nas séries inicias é muito mais difícil.

Isis: essa coisa que você falou da diferença da deficiência física pra intelectual eu sinto também gente /

Maria: é muito mais fácil /

Isis: é muito mais fácil deles aceitarem quando é uma coisa física. Assim tipo a Lena, meu, que amor que todas as crianças tem por ela, /

Camila: a moça da cadeira de rodas, como é o nome dela? Que não pode mais ficar na escola?

Isis: a Cristina

Camila: a Cristina

Isis: a Cristina. Mas quando é intelectual /

Maria: mas aí eu acho que é por causa da taxação do globo /

Carol: mas você tem com isso, você tem com isso todo um conjunto né, por exemplo a questão do Wendel, não é só pela deficiência intelectual dele e pelos problemas intelectuais que ele tem que ele é tachado, ele é tachado porque o outro não se sente obrigado a ficar "porque ele tá fedido professora!" Justamente porque eles não tem papas na línguas, ele não tem esse "ser social" (faz gesto com as mãos) ainda desenvolvido e ele não se sente obrigado a ficar do lado de alguém que tá fedido.

Dauto: justamente.

Carol: tô mentindo?

Todos fazem meneio negativo de cabeça

Carol: então assim, é todo um conjunto, não é? De uma família que não atende, é ..., de uma condição social de má família, de um, de desamparo, é, é, socialmente da família dentro da sociedade, dele dentro da família e assim aquilo parece um círculo concêntrico que estoura na mão do professor em sala da aula.

Dauto: um pouco que eu vi do Wendel /

Laura: um pouco que eu ouvi do irmão dele, desde que eu cheguei aqui é que eu tive que conversar com o irmão dele porque eu ele também tava excluído dentro da sala de aula.

Dauto: o pouco que eu vi desse Wendel é que também tem outros fatores que estão influenciando na confiança dele, não é só na escola. Por exemplo, esse caso que eu citei do meu colega, a gente via um amor incondicional da mãe, um cuidado extremo, uma coisa assim que analisando hoje como adulto era, pra mim era perfeito. Ela acompanhava cada passo, ela cedia os momentos de autonomia, ela não ficava na sala de aula, mas ela tava sempre acompanhando ele. No caso do Wendel que eu vi não é bem assim, a gente tem problemas na família 24 horas né. Por exemplo, se a gente for comparar o Wendel com o Luís Miguel, né, lembram do Luís Miguel?

Isis: lembro

Dauto: a mãe dele /

Maria: era fantástica! /

Dauto: ela pegava cada ponto de coletivo pra ele. Outro dia eu passei por ele, ele na secretaria, ele nem tava estudando mais aqui, nem sei, ele estuda ainda?

Maria: não.

Dauto: eu passei e falei: "oi Luís Miguel, tudo bem?" Eu já tava no ano seguinte, nem dava aula mais pra ele, ela virou pra ele e "viu ele te conhece! Ele gosta de você." Ou seja, ela não perde, não perdia uma oportunidade né, outros alunos também, /

Maria: analfabeta ela né?

Isis: analfabeta!

Dauto: no caso do Wendel tem mais coisa por trás né, não é só o convívio na escola. Por exemplo, a mãe e permitir que ele venha com odor de urina pra escola, realmente demonstra que, ou não há cuidado por parte da mãe, ou há um problema social ali muito grave que não permite que ela tenha esse cuidado com ele. Mas tem mais coisa aí, sendo ela ou a condição social, é, tem mais coisas aí por trás disso.

Ana: por isso que acho que assim, que inclusão não dá pra fazer sem a família né, porque a família, ou tem todo esse cuidado em excesso, ou tem e não aceita a condição do filho.

Dauto, **Isis**: mu:::ito isso.

Ana: por exemplo, a gente teve o caso do Jorgão, do Jorge Nunes, ele foi meu aluno no segundo ano, e aí a gente já percebia isso lá na escola, dai chamamos os pais, encaminhamos, assim ficamos oito anos com essa família trabalhando e os pais não aceitavam, não encaminhou, não levou, tratavam como se fosse uma coisa só de comportamento, de ter que bater, e o menino então saiu da escola /

Isis: saiu, ele não concluiu o ensino.

Ana: saiu, tá usuário né de, de /

Isis: ah, ele tá?

Ana: tá, tá usando droga, por conta que a família não aceitou que ele tivesse uma deficiência. Então eu acho que a escola também, cabe à escola, ou sei lá, ao governo, o trabalho com a família né, porque como que tá esse indivíduo dentro da família né?

Laura: esse trabalho de aceitação também é muito mais difícil né. Por exemplo, eu trabalhei com um bebê que tinha síndrome de Down, ele tinha um ano, e a mãe não aceitava, o processo de aceitação da mãe foi muito difícil. Recentemente eu também passei, minha irmã tava grávida e descobriu que o neném teria algum tipo de deficiência e também o processo que eu vi minha irmã passar pra ela aceitar a criança foi, é muito doloroso, é muito difícil pra mãe /

Isis: a gente viu uma fala da mãe do Jonas lá no CEFAI, foi muito marcante quanto a essa questão, ela falava assim "eu entro no ônibus com o Jonas e as pessoas olham o Jonas assim e nem parece que ele é síndrome de down, eles nem reconhecem ele como síndrome de down." Gente /

Ana: é visível

Isis: e muito visível /

Carol: então eu vou te dizer o que eu vivo, que eu venho na perua, ela entra, coloca ele sentado num banquinho perto do motorista lá na frente e vai, ela tava com o segundo filho dela que é normalzinho, ela vai lá atrás e senta lá atrás com o filho normal e vem batendo papo, e o Jonas vem sozinho lá na frente.

Isis: olha::::

Ana: é do tipo que exclui né / [se refere à mãe]

Isis: olha Ana. tá vendo isso?

Ana: incrível né!

Carol: eu vi gente, ninguém me disse, eu vi.

Ana: é, o fato dela demorar pra por o menino na escola /

Isis: já mostra!

Ana: já mostra /

Laura: é isso gente /

Maria: é difícil

Laura: é difícil

SI - muitas falas juntas

Carol: tem gente que não consegue gente, se a gente pensar bem, até você impor, na condição de professor, você, a gente não tem essa aceitação

Isis: é, a gente sempre espera que ele atinja né /

Carol: você acha e aceita aquilo profissionalmente, pessoalmente, não é fácil pra gente aceitar, não é. // (SI da Maria.) não é, porque eu vou te dizer o seguinte, no dia que eu tava sentada ali na frente, que o Jonas entrou e começou a encher minha cabeça de tapa /

Maria: não vai bater nele né!

Carol: pessoalmente // enquanto ser humano você aceitar essa condição do outro, compreender aquilo, encher seu coração de, de compreensão e solidariedade, sei lá que sentimento, a gente tenha que arrembanhar aí vários sentimentos pra aceitar aquela condição, porque o mais fácil gente, é isso, é afastar aquilo e você.

Dauto: e quando a gente pensa na família eu lembro da conversa que a gente teve quando você (Isis) tava na pós-graduação pra estudar a inclusão né. Eu te questionei quais são os condicionantes da deficiência intelectual né, como que a criança adquiri isso né, e você me explicou que há a questão do nascimento /

Isis: genético ...

Dauto: e a adquirida. Então se você parar pra pensar, por exemplo uma aluna que entrou esse ano com a gente, a Rana, né, qual o contexto familiar dela, mãe alcoólatra. O vizinho da mãe dizia que ele só não bebida gasolina porque ela não deixava né, durante a gravidez da Rana, /

Isis: abuso sexual da menina né

Dauto: abuso sexual. Então você vê que a quando se fala de deficiência intelectual adquirida, vamos pensar no conjunto de estímulos que essa criança não teve durante uma fase de formação né. Então qual o contexto familiar que ela não teve esse conjunto de estímulos, entre outro condicionantes aí, só vou retirar talvez alguns genéticos, que são hereditários talvez, que eu nem conheço bem. Mas pegando esses que são de uma base social, então a gente fica pensando como que é, como que essa família lida com essa deficiência dessa criança, num tem preparo nenhum /

Isis: talvez nem entenda /

Dauto: talvez se soubesse não tentava beber gasolina na gravidez

Maria: muita gente entende como marginalidade o caso da Rana né /

Dauto: então, se tivesse um preparo não abandonava intelectualmente essa criança dentro de casa, ou na rua /

Ana: a Rana já tá perdida /

Isis: eu te contei da Rana? Eu encontrei com a mãe, ela tá sem estudar, fumando maconha /

Maria: então, o que enquadra a criança, eu acredito é que ela, assim, a família é assim então todas as crianças também vão ser, encara como má índole /

Dauto: é, imagina a Rana daqui a um tempo? /

Ana: é como se fosse natural /

Maria: isso natural. A mãe foi, o pai é, e assim vai. É tanto que a maioria dos nossos de DI acho que eles são adquiridos. Até com síndromes alcoólicas e síndromes /

Carol: eu não acho.

Isis: eu acho que tem uma grande porcentagem sim /

Carol: eu acho que não, eu só acho, eu acho que existe assim, é, é, alguma coisa que agrega, que incrementa e fortalece mesmo, mas tem que ter uma base porque isso aí não é justificativa gente, porque eu morei em favela, tive pai alcoólatra /

Dauto: não, nós não estamos falando isso.

Maria: você não entendeu /

Carol: eu acho também que existe também essa questão da ignorância, a falta de cultura, não só a condição social, a falta de cultura, a ignorância em si, aquela coisa de ele ignorar tudo, ele não só ignora pra si, porque se você não tem pra você como você vai doar isso pra seu filho? /

Dauto: não, eu não tô julgando se você /

Carol: se você pensar num enceramento de tudo isso, né, dessa ignorância, dessa ausência cultural, dessa ausência de condições essenciais, então assim /

SI

Carol: então assim, vamos supor leves, coisas leves, elas tendem a crescer e aí você olha aquilo como adquirido, porque o que ela tem de físico é tão pequenininho que você não percebe, e aí aquilo cresce por conta desse conjunto de condições, e aí você pensa como adquirido. Por exemplo, vamo falar de uma pessoa que não tenha essa condição /

Maria: eu acho que você pensa assim, quando você pensa em você, você pensa em uma outra sociedade, em outras /

Isis: provavelmente alguém da sua família puxou você /

Carol: então é o que eu estou te dizendo /

Maria: a sociedade tá mudando /

Carol: de como essas condições sociais elas foram /

Maria: a sociedade é doente hoje.

Carol: justamente. Ela tendeu a ir agredindo, isso foi piorando, crescendo /

Maria: quem tá aqui sofre mais,

SI Dauto tenta falar -justificar - mas Carol continua falando .

Dauto: então Carol, eu não tô pensando em como uma determinada família, na sua trajetória, cedeu ou não ao descaso da condição social, em como aquilo afetou ela ou não, num to pensando nisso agora, posso pensar em outro momento, mas não é esse meu julgamento /

Carol: então

Dauto: eu tô lendo isso /

Carol interrompe - SI

Dauto: perai Carol. Eu estou pensando no contexto em que essa criança está se desenvolvendo. No contexto em que ela foi concebida e o contexto que ela tá se desenvolvendo, mesmo porque ela num tem uma autonomia diante desse contexto, ela vai adquirir essa autonomia mais pra frente, por enquanto ela está, de certa forma, passiva diante desse contexto, ela está recebendo muita coisa, assim como todas as crianças. As crianças que não tem o contexto desse, que tem lá todos os seus brinquedos coloridos e com cheiro de novo, cheio de cores, cheios de barulhos e de formatos, ele tem lá várias pessoas pra passar horas e horas com ele ensinando a fazer várias coisas, sons gestos, caras e bocas, lendo pra ele. E essa outra criança que não? Então eu não gostaria de pensar agora nesse momento, gostaria de discutir isso em outro momento de como uma família cede ou não. Mas dentro da favela, dentro de uma comunidade, dentro de uma baixa renda elas tem trajetórias X. A sua teve uma, a minha teve outra /

Carol: então

Dauto: eles aqui tem outras, outras pessoas tem outras.

Carol: então, na hora que você pensa então essa questão, gene "adquirida" (faz gesto com as mãos) é uma palavra. /

Isis, Maria, Carol, e Dauto falando ao mesmo tempo ...

Carol: vocês tem que esclarecer o que termo o que é aquisição /

Maria: e fenótipo.

Carol: de uma deficiência.

Maria: é genético. Você tem dois, você tem uma genética, uma coisa que é dela, e um fenótipo. Um genótipo e um fenótipo. O meio, é comprovado, que influencia diretamente a formação da criança. É direto é a formação dela.

Tânia: então, na verdade, vocês tão falando isso e eu tô pensando no meu Marcos.

Isis: Marcos é o filhinho dela.

Tânia: Marcos não tem, não teve estímulo nenhum. A primeira vez que eu olhei pro Marquinhos com dois anos e meio, eu falei: "esse menino é um autista" Você colocava ele sentado num lugar, depois de 40 minutos ele tava lá, ele não tinha contato visual, ele não sabia sorrir, ele não sabia chorar. Em um ano e meio, olha o tanto de coisa /

Maria: isso é comprovado já.

Tânia: e assim /

Isis: agora hoje em dia ela "pelo amor de Deus senta né"

Tânia: e conversando com a psicóloga ela fala a mesma coisa, ela fala que é assim, ele vai ter uma deficiência intelectual, vai, porque, porque não teve estímulo /

Ana: é adquirido

Tânia: é adquirido, então assim, geneticamente tá tudo certo, é o adquirido.

Maria: é o fenótipo alterando

Tânia: em um ano e meio estimulando e estimulando /

Carol: é que a professora de português aqui (refere-se a si mesmo) não consegue usar esses termos /

Isis: não talvez /

Carol: se você dissesse assim pra mim ó, não desenvolvido, tudo bem. Deixou essa criança naquele berço olhando pro teto um ano e tralalá, aí eu entendo, não desenvolveu /

Maria: é que não é inato o negócio

SI

Dauto: adquirido é o que não é inato.

Tânia: o Marcos ele tinha um balançar autísta. E aí quando eu cheguei lá, a pediatra falou assim, ó "esquece" assim, não tem estímulo nenhum nada zero, o dia inteiro dentro do berço então o que sobrou pro cara fazer: "humhumhumhum" /

Carol: (direcionando a pergunta a mim) você conhece a história da Tânia?

Vera: ainda não.

Carol: então é bom você esclarecer porque ela deve estar perdida.

SI

Carol: a Tânia. adotou três irmãos e aí no meio desses irmãos /

Tânia: é o caçula, /

Carol: veio com a condição /

Tânia: ele veio assim, vai ser autista, num vai andar, num vai falar, num vai nada, e agente abraçou a causa e trouxe ...

SI

Vera: ó as questões sociais estão colocadas nas pessoas sempre e a gente não tem como falar, porque a família é usuária de droga aquele menino não vai desenvolver. As vezes a criança se apega no irmão mais velho, as vezes a criança se apega num vizinho, /

Maria: no professor

Vera: no professor e vai. É por isso que assim, claro que a inclusão existe o conjunto, escola, família e aluno, mas eu acho que cada um fazendo sua parte a gente consegue, se falta a família, se o aluno tem algum tipo de deficiência. Mas é isso, acho que a gente tem que trabalhar junto, família, aluno, escola, e tem mais um né, que é a saúde, acho que o alunos tem que tá em atendimento extra, psico, fono, neuro, e assim vai. Tem que ter esse conjunto, mas se falta em uma perna a gente tem que procurar suprir em outra. E é isso, vocês falaram muito de socialização e aí eu vou fazer a transcrição, eu gostei da discussão que vocês fizeram /

Isis: meus amigos não são de mais?

Vera: muito obrigada. E aí eu mando notícias, já é uma hora, e esse ano acho que não dá mais pra fazer outro porque já tá no final, vocês estão cheios de coisas pra fazer. E ano que vem quando começarem as aulas, a gente vem, volta de novo e trago a discussão. E aí eu faço um, a partir da análise que eu fizer de hoje, e dos meus relatórios do ano eu vou planejar e trazer discussões pra gente, e procurar solucionar esses problemas que vocês colocaram aqui.

Isis: vai ser periódica né?

Vera: é, não vai ser toda semana se não fica cansativo pra vocês.

Encerro a gravação com duração de 30'13’’

GRUPO DE DISCUSSÃO 2

Grupo de discussão realizado no colégio CEU-PAZ, sendo continuidade do grupo realizado ano passado (27 de outubro de 2012). Os mesmo professores compuseram esse grupo, porém com a falta das professoras Camila e Carol, que estão de licença. Lorena passa a ser a coordenadora pedagógica da EMEF, vem substituir a Laura. Lorena também não pôde estar presente no grupo de hoje.

Composição do grupo: Lorena, Carol, Ana, Dalton, Camila, Tânia, Maria, Isis, e a pesquisadora Vera

Vera: bom gente, eu fiz um análise, é do, do último/primeiro grupo que a gente fez. Como eu falei eu ia transcrever e analisar o enredo, a fala de vocês e tal. E um ponto do discurso de vocês, é que, que foi muito, que apareceu bastante, foi alguns pré-requisitos pra inclusão escolar, como: a mudança do aspecto cultural, do apoio ou não da família, as diferentes patologias da criança, o aluno dito normal da sala regular, em como ele se comporta com esse aluno com deficiência, do financiamento do governo em formação do professor, o apoio da escola em termo de estruturação. E, hoje, eu vim com uma pergunta pra vocês, é, pra saber de quem é a responsabilidade pela inclusão escolar? Então eu queria que vocês me falassem um pouco sobre isso.

(breve silêncio)

Maria: de quem é a responsabilidade?

Vera: meneio positivo de cabeça

Isis: acho que não é assim só de uma pessoa /

Maria: acho que é de um conjunto de coisas

Todos: (meneio positivo de cabeça)

Isis: eu também acho. Acho que é da família /

Ana: da família, de toda sociedade, da escola /

Isis: da direção da escola, do corpo docente /

Ana: direção, é /

Maria: acho que começa com a sociedade, e com a aceitação dessa (...) dessa criança com algo novo, uma criança que precisa de um acolhimento diferente. E não por isso, por ela ter que ter um acolhimento diferente ela tem que ser tratada de forma diferente. Eu acho que é isso. Mas, é (...) não dá pra responsabilizar, mas agora, eu

acho que determinar só, que nem eu acho que ta acontecendo, eu sinto isso, determinar só a escola, que a escola então exerça esse papel de inclusão, eu acho que num... /

(durante essa fala todos os outros professores fazem meneio positivo de cabeça)

Isis: e eu acho que tem um papel importante do governo ai também né, também é responsável por assegurar essa inclusão né. Porque, o pessoal aqui ta sendo muito herói.

Maria: a gente já estudou isso, que você explicou, e a gente nota. A exclusão que nem era antes, a ... /

Isis: segregação.

Maria: segregação, de todo mundo, é notório que não foi um a coisa que foi produtiva né, mas também, a inclusão como foi feita né, de uma hora pra outra (faz gesto com as mãos de forma circular de fora para dentro) ... SI, é que o próprio alunado dito "normal" (põe aspas com as mãos) já num ta bom né do jeito que está, 35 alunos.

Isis: pra mais até.

Maria: deviam ser 20 né. Aí você tem alunos de inclusão ainda pra trabalhar. Eu acho que é: é difícil, pra mim ta sendo difícil // (Isis fala junto)

Isis: ai entra a parte do governo eu acredito de uma estruturação que, assim /

Ana: até vem fazendo, ele vem fazendo o papel, mas muito devagar. Por exemplo, não tinha acessibilidade pros primeiros incluídos, agora existe já o transporte, as escolas acabam sendo reformadas pra, mas muito lentamente.

Maria: mas eu num acho ruim pra mim que é o problema da inclusão, acho que o problema é da escola. Eu acho assim que a escola no geral, como ela ta constituída hoje, ela já está errada. Então, o conceito da escola regular, como ela é né, assim que nem o que a gente tava falando aqui, uma aulinha, 45 minutos, alunos enfileirados e um monte de aluno. /

Dalton: um caso sério isso ai.

Maria: já ta tudo errado. E você ainda põe um aluno que necessita de uma posição diferente. Numa escola que você tem assim: metade que não quer estudar, metade que não tem acessoria do pai. Então assim, não acho que é a inclusão, é o sistema escolar que ta fadado a uma coisa que ta errada. (Dalton - meneio positivo de cabeça)

Dalton: o aluno assim. Você quer incluir uma pessoa numa dada dinâmica social né, de certa forma tirar. Ai é a questão: você quer incluir onde? quer incluir numa dinâmica social posta. Né, e não só, não é um compromisso, uma responsabilidade só da escola também né, mas do estado, é um interesse da família incluir essa criança numa dinâmica social ou permanecer, manter ele num seio familiar, numa dinâmica familiar própria em que ele é respeitado ou não, em fim, fica restrito ali. Então quer sair da dimensão só da família que é restrito e entrar numa dimensão maior ir para que é de toda sociedade. A escola é umas das etapas né, mas só que assim, só que a família, em primeiro lugar, ela tem sim uma responsabilidade porque ela ta interessada em incluir essa pessoa com deficiência dentro dessa dinâmica social, porque por mais que ela seja incluída a gente vê que a sociedade ela não muda muita coisa não. né, é ele que ta sendo incluído, não é a sociedade que ta sendo incluída na dinâmica dele. (profs fazem meneios positivo de cabeça)

Dalton: então você vê que tem uma relação desigual ai. Então isso é uma responsabilidade da família e da sociedade globalmente considerada. A escola é uma das etapas, né. Agora, que nem a Maria tava falando, se você colocar dentro da sala de aula um aluno que requer uma atenção maior, que requer mais materiais, que requer mais esforços, e não compensar isso numa diminuição em relação aos outros, é bobagem.

Maria: e assim, eu penso assim, incluir ele em que tipo de escola? /

Dalton: é bobagem

Maria: porque o que eu me questiono hoje não é a inclusão, num é o Eduardo que ta lá comigo, entendeu? É assim, incluir ele em que âmbito escolar? / em que área escolar?

Dalton: ele pode ser incluído, mas você vê assim, por exemplo ele, que tem uma aprendizagem, que tem um desenvolvimento, que entre os que a gente dá aula ele é um dos que tem mais autonomia as vezes, (Maria

concorda - meneio positivo de cabeça) ... é:: não se compensa por exemplo, diminuindo o número de alunos dessa sala. essa sala com o Eduardo o pode ter 35 alunos (profs concordam - meneio positivo de cabeça)

Maria (fala junto com o Dalton): 39 na verdade, estamos com 39 e mais dois DIs ainda por cima.

Dalton: mesmo que reduza pra 30 (fala junto com a da Maria)... não dá. Que é pra você canalizar esforços para esse aluno entendeu. Você pode manter ele numa sala, é, com um nível de desenvolvimento intermediário, se ele tiver um nível de desenvolvimento ainda menor né. Agora, você tem que compensar isso reduzindo o número de alunos, se nõa não vai, não dá. Você não vai voltar sua atenção pra 35 e mais a atenção que você dá pra ele é a atenção que você dá pra 3. /

Maria: a não ser que você tivesse uma sala com 35 alunos completamente voltados, disponíveis / (fala do Dalton concorda com essa fala da Maria, mas depois discorda.)

Dalton: não, não tem/

Isis: engajados

Maria: engajados, então você faz assim, olha gente, dá uma comanda, que fosse de vez em quando, dá uma comanda, turma ó, vamos pegar o livro, fazer a leitura/

Dalton: é pior ainda Maria.

Maria: então, não fazem /

Dalton: porque esses alunos vão demandar mais esforços da nossa parte, mais recurso por parte da escola, e a gente não tem tempo hábil, 45 minutos, numa sala de aula, pra atender/ é quase o que, são 35 alunos e 45 minutos por aula, é quase um minuto pra cada aluno /

Maria: eu vou me ater nisso ai que você falou. Hoje eu repensaria, a gente tem 35 alunos, eu tenho trabalhado com DIs (deficientes intelectuais) né (direciona para a Isis que confirma com meneio positivo de cabeça), desde a quinta (série). Eu não sei se eu fosse mãe hoje de um aluno se eu colocaria, que tipo de escola eu colocaria. Acho que o seio familiar é essa questão do respeito a esse tipo de aluno.

Dalton: mas não é só a família que quer ele incluído, o governo quer ele incluído não por uma questão de respeito só também /

Ana: mas tem a exigência inclusive, para que ele tenha outros benefícios exige que ele esteja matriculado na escola. /

Dalton: entre outras coisas /

Maria: mas pra quê? Só pra sair de bonito na fita, pra dizer que ta na escola?

Dalton: nã::o, entre outras coisas que uma boa parcela destes saia da escola, saia da informalidade, saia da ociosidade e vá para o mercado de trabalho.

Maria: pra gerar trabalho.

Dalton: virem pessoas aptas ao mercado de trabalho, que produzam valor, que sejam explorados e tudo mais. Então tem essa. O governo e o, e o, quando eu digo governo, estado, não to pensando só na estrutura pública, eu to pensando na estrutura da economia das empresas, porque elas também mandam na sociedade.

Maria: porque elas

Dalton: porque eles querem essa galera lá Maria.

Maria: porque tem uma história bem bonita que eu me irrito muito agora assim né, a firma pega o deficiente, pega porque é obrigado por lei. Pega porque é obrigado por lei. Então assim né, as vezes pega nem querendo muito, porque eu tenho que ter, então /

Isis: na verdade o que, que é que o mercado de trabalho quer? Ele quer que venham deficientes sim, porque pra eles é bom, diminuição de imposto de renda ...

(Maria fala junto - não consigo entender - “posição de mercado de trabalho...”)

Isis: o que eles querem é um funcionário com uma noção básica de leitura e escrita, então é necessário que ele vá pra escola.

Dalton: é então, ontem eu fui no supermercado, ai eu fui no supermercado e tem um menino que tem um, alguns /

Maria: empacota né?

Dalton: não só empacota. Eu pego um lá que eu vou/

Maria: no Dia?

Dalton: não no Sonda. Então eu entro no estacionamento e pego um bilhetinho, ai na hora de sair do estacionamento eu tenho que carimbar esse bilhetinho pra em fim, passo em algum lugar lá pra poder sair do estacionamento. Aí tem um rapaz lá que ele tem uma deficiência física e acredito que intelectual também. A física é aparente e a intelectual eu suspeito que seja dado o comportamento dele. E o quê que ele faz, ele põe um papelzinho numa máquina, aperta dois botões, tira e carimba atrás, a porcaria da máquina não faz nada, é uma ilusão pra ele ou pra nós, porque você olha o bilhete e não tem nada de diferente, ela sequer aparenta estar ligada na tomada.

Isis: sério?

Dalton: sim. Então se ele tem que fazer isso, ele tem que carimbar o papel. Então se ele tem que fazer isso porque o estacionamento tem uma cancela né (SI da Maria) então, é, ele precisa, e pra disciplinar os freqüentadores do local né, que só usa o estacionamento se estiver consumindo, ele precisa colocar um funcionário pra cuidar disso. Então ao em vez de colocar outro funcionário que não tem deficiência e está apto a outros trabalhos, então ele coloca esse. Então ele se torna produtivo pra essa função, só que não limita o outro que poderia estar nessa função também, só que ai ele estaria numa função limitada ou acumulando diversas funções. Então que tipo inclusão no mercado de trabalho é essa?

Isis: é, porque eu não acredito que o trabalho seja só uma fonte de renda né.

(SI - Dalton e Isis)

Maria: eu acho que você nota poucas empresas que assim como as escolas lidam, outro dia eu li, vi na televisão, de como que o DI, humaniza o local (SI). E só pra você ver no trabalho tem 7,8, 10 pessoas no ambiente, a dinâmica é outra. É que nem nos trabalhos da Nova Escola (revista) que me enlouquece, pega um trabalho da nova escola e tenta fazer na sua sala. aquilo ali, desculpa a SI né, aquilo ali é feito com 15 alunos, não tem 35, 39. Não adianta falar que é igual gente, tem gente que define, “não, é a mesma coisa”, tanto faz o número de alunos que ta em sala que é a mesma coisa, não, não é. Não é possível que seja a mesma coisa.

Isis: não é.

Maria: acho que a responsabilidade, voltando pro que ela (Vera) tava falando ai é de, é de muita gente. Agora é, eu me questiono, é incluir em que escola?

Dalton: mas ai é que ta a questão, incluir onde?

Vera: essa é uma pergunta que eu queria fazer. A inclusão escolar, que é colocada por lei pelo governo é a inclusão escolar na escola regular, você (Maria) falou “em que escola?” vamos voltar pra cá, o CEU, uma escola regular que tem alunos com deficiência, que tem que incluir aqui. O que é que a gente faz com aqui?

Isis: na nossa escola você diz?

Vera: meneio positivo de cabeça

Maria: agente tenta (sorrindo)

Isis: a gente tenta! É, ... um dos recursos é a SAAI, que é a minha sala. o aluno tendo caracterizado a deficiência, é um oportunidade a mais que ele tem, de ter um momento de uma aula mais individualizada, um momento que eu possa fazer o AEE, que é o atendimento educacional especializado com ele, pra ver se de alguma forma

auxilia. A SAAI também tenta, de alguma forma, tenta dá instrução aos professores, pra ajudar os professores nas dificuldades que tenha, tanto de conceituação, de tentar fazer adaptação curricular. Eu aqui assim, outra questão que a gente não pode deixar de falar, é que aqui no CEU tem essa questão arquitetônica bem benéfica pra esses alunos né, tem elevador, a gente a questão de não ter degraus nas salas né, quê mais? Tem a questão da AVE, /

Vera: AVE é?

Isis: é a auxiliar de vida escolar, que faz a locomoção e a higiene desses alunos que tem essa necessidade, não são de todos né. Então esses são os benefícios que um escola do estado, por exemplo, não teria /

Maria: então a gente tem /

Isis: mas, que quando a gente fala assim parece que é muita coisa que tem, mas isso é o suficiente pra deixar o aluno aqui dentro. Agora, pra usufruir beneficamente do ambiente escolar do ambiente de sala de aula, precisaria de outras, outras coisas.

Vera: de que precisaria?

Isis: precisaria de uma auxiliar de sala de aula, de um número menor de alunos. Tempo, os professores falam muito isso e eu vejo, eles não tem tempo de fazer adaptações curriculares né. Todos os professores que estão aqui sabem o que é, fazem ótimas adequações curriculares, mas não tem tempo hábil pra isso.

(Maria conversava com o Dalton e voltamos a atenção para os dois...)

Maria: mas a escola pensar num ambiente de trabalho que vai abrigar essa questão da inclusão e não em detrimento de quem não tem. Então assim, pra mim, eu noto que a prefeitura é diferente do estado, que a prefeitura ela tentou, e acho que a sua fala é boa (refere-se a Isis) eu consigo segurar ele na sala de aula (Isis concorda com meneio positivo de cabeça) ele fica na sala, ele não corre no corredor, ele não anda no corredor, /

Dalton: temos segurado quantas também né, além dos deficientes.

Maria: é, além de segurar temos que conter, mas fora isso, eu me pergunto /

Isis: ele ta se beneficiando? /

Maria: eu, eu particularmente, isso é meu, eu tenho alguns alunos, que eu já falei com você (Isis) sobre isso, que não acho que a escola, hoje, como está, beneficia esse aluno /

Vera: beneficia em que sentido?

Maria: não, não acho que ele tem/

Isis: rendimento escolar mesmo né /

Maria: num acho que ele tem rendimento, eu não tenho como, acho que eu não cumpro esse rendimento. Sei lá, acho que eu tenho aluno que eu queria fazer uma coisa manual com ele, sei lá, trabalhar com material reciclado, ó, isso é aqui, isso é aqui, uma coisa assim mais lúdica, uma coisa que ele comece a /

Dalton: é que assim, a gente também se apega a questão da produtividade, se a gente pensar por outro viés, ele tem um benefício muito amplo que é a sociabilidade

Maria: social então.

Dalton: é só sociabilizando. Você vê o caso, por exemplo, alunos da, da, por exemplo da/

Isis: Ana Lúcia Passos.

Dalton: Ana Lúcia, Mônica eu to pensando aqui, ela tem a sociabilidade dela tranquilíssima, perfeita na sala de aula, ela conversa com os colegas, ela interage, ela não fica limitada no canto dela. Se a gente tivesse ela dentro de casa, no seio familiar, isso estaria bastante restrito. Isso permite também, que ela possa conviver socialmente também em outros espaços talvez.

Maria: isso eu concordo.

Dalton: por esse ponto sim. Mas se a gente for pensar em desenvolvimento cognitivo, tem suas limitações por conta da própria deficiência, mas também porque a gente não consegue chegar até elas né.

Maria: é isso que eu quero falar.

Tânia: mas eu acho que ai é papel do governo, então a gente ta tentado tapar um buraco que é papel do governo dá a fisioterapia, o psicólogo, fono, isso tudo. Então assim, ah, precisa de um momento maior, precisa, mas quem é que faz isso? Tem que ter um profissional específico pra isso.

Vera: ai eu pergunto, na sala de aula, você fala que não tempo, que você queria fazer uma coisa mais manual, mais lúdica com aquele aluno, mas não tem como você dar atenção só para aquele aluno (professores concordam com meneio positivo de cabeça) então como fazer pra dar uma aula que inclua aquele aluno que tem o diagnóstico de deficiência?

Maria: muito difícil viu.

Vera: o que você faz com aquele aluno dentro da sala de aula? É o que eu quero saber de vocês.

Dalton: quanto mais alunos você tem na sua sala de aula você tem mais pessoas requerendo a sua atenção, pra ajudar no exercício, pra entender determinado conteúdo, pra desenvolver determinado exercício né. Ontem, ontem eu tava fazendo exercício com a Amanda e foi muito legal né, ela sentou do meu lado, fomos fazendo exercício por exercício enquanto os outros também faziam exercícios, mas a todo momento eles vinham me perguntar coisas, e acabou tirando a minha atenção da Amanda, do incentivo que eu tenho que dar né, de mostrar as coisas, então em fim, trabalhar o pedagógico, ensinar /

Vera: fazer um trabalho mais individualizado com ela, que não dá pra ser feito na sala de aula.

Dalton: não dá, não dá!

Maria: até montar atividade paralela, atividade adaptada, esse ano não fiz nenhuma ainda né, eu acho até que a gente consegue, dá-se um tempo, lembra, que a gente consegue, fazia um monte de tarefa adaptada, tem um arquivo né, eu ainda acho que é uma coisa que a gente consegue fazer ao longo de um processo ai. Ter um caderno separado, lembra que a gente tava pensando de ter um caderno único /

Dalton: sim, um banco de questões /

Maria: mas o meu problema é isso ai que ela (Vera), ou eu paro tudo que eu estou fazendo e dou atenção pra esses dois ou três as vezes que eu tenho, dois agora, foco neles, e o que você falou, gente faz lá, faz vocês, espera a "prof" terminar aqui /

Dalton: isso quando eles estão fazendo mesmo, não estão brigando /

Maria: isso. Ou então você tem que abstrair toda a bagunça que está em volta e focar em dois /

Isis: que é difícil pra caramba pro aluno também né /

Maria: é difícil /

Dalton: nesse ponto todos saem prejudicados

Maria: exatamente

Dalton: saem prejudicados os outros alunos, saem prejudicados alunos de inclusão que não vai ter atenção, ela não vai conseguir se concentrar também, e sai prejudicado o professor que não consegue desenvolver o seu trabalho /

Maria: agora, a gente nunca testou, por exemplo, uma coisa interessante, se você falando na sala, quando a gente explica na lousa, se depois esses alunos tem alguma resposta. Por exemplo, o Eduardo é um menino que até é atento, na hora que você falou se você perguntar, acho que até ele te dá uma resposta ali, mas acho que dos que eu tenho, é um dos poucos.

Isis: mas olha, todos os professores, todos num digo, mas a, todos que estão aqui, e a maioria dos professores, eles tem um, eles sabem o que é uma adequação curricular, sabem que num é modificar o currículo pra dar acesso àquele aluno, na verdade sabe que é uma adequação, pegar o currículo, fazer uma adequação a ponto que o aluno faça, e eles fazem, quando eles conseguem, porque é difícil, eles fazem muito bem. Já expus trabalhos na DRE (diretoria regional de ensino), já foram muito elogiados, num é porque foram elogiados na DRE, eu vejo no dia-a-dia, eles entendem o que é adequação curricular né. Só que é muito difícil aplicar isso.

(Maria fala junto com Isis - SI)

Ana: eu acho também que a nossa expectativa é muito alta com aquele aluno, e como o papel da escola é um, a gente quer que aquele aluno também seja atendido, e a gente se frustra com isso né. Eu acho que a gente tem que abaixar um pouquinho a nossa ansiedade, porque ele vai aprender outras coisas. A gente que é do funde 1, que a gente tem um acompanhamento que é mais direto, a gente consegue ver que eles caminham sim, devagar mais eles caminham, eles conseguem. O pessoal do funde 2, eu vejo que eles são mais ansiosos assim de atender né. Quando ela (Maria) coloca assim né, uma coisa mais manual, esse papel num é nosso, a gente tem que tentar adequar essa particularidade da escola dentro do que a gente sabe, dentro da nossa pedagogia, porque se ele não tem uma coordenação motora e ele precisa de uma coisa mais manual, já num é nosso o papel da escola né, ele vai precisar de um outro atendimento, de uma outra terapia, e isso daí as vezes, a gente não consegue entender, e ai a gente fica se frustrando com isso.

Vera: e por isso que, por exemplo, aqui no CEU tem a sala SAAI. E a Ivana ta aqui pra dar esse suporte, /

Isis: é o suporte para a escola. Mas pra vida assim, seria um TO assim.

Vera: sim. Se a Maria ta com a dificuldade com um aluno, que ela ta falando, Isis preciso de um trabalho mais manual, então vocês poderiam sentar e ver a possibilidade de ação com esses aluno, com todas as matérias, não só a matéria que você dá, qual a matéria que você (Maria) dá?

Maria: ciências

Vera: ciências, com todas, por exemplo, você escrever mais na lousa além de falar.

Ana: é que tudo que você leva diferenciado pra uma sala de aula com 35 alunos vai despertar a curiosidade do outro. Então essa coisa de você assim, levar muita coisa diferenciada, até a sala entender que aquele aluno tá precisando, é difícil. Então assim, a gente até tenta, mas assim, tem que ter todo um trabalho com a sala. a gente do funde 1 a gente consegue, porque a gente fica 5 horas com aqueles alunos, quem fica 45 minutos não consegue. Então dentro do funde 1 a gente consegue as parcerias produtivas, consegue no corpo ali de alunos aliados que vão te ajudar com aquele aluninho ali /

Vera: o que são as parcerias produtivas?

Ana: então, é, como eles ficam muito tempo ali junto e a professora também, diferente dos 45 minutos, a gente tem as duplas produtivas. E assim, tem ano que você não consegue achar alguém pra trabalhar com aquele aluno, mas tem ano que já no quarto quinto mês, você já consegue um aluninho que se sensibiliza e fica ali do lado fazendo papel do professor /

(SI Isis)

Ana: então a gente conta com isso né. E eles são assim, a te o quarto ano eles são mais amigos assim, depois na adolescência já começa a discriminar mais. Então no funde 1 a gente conta com essa parceria dos coleguinhas de sala.

Vera: e será que num daria certo essa parceria na sala de aula do funde 2?

Maria: não a gente faz, a gente faz dupla também,

Vera: é?

Maria: nas quintas e nas sextas séries. Ai começa, eles mesmos se associam, o Luis o André já tem o par. Mas entra naquela história né, nem sempre todo par ta afim, mesmo que você crie o par ali, acho que a dinâmica da aula é outra né.

(#Tânia sai da sala - 22 minutos)

Ana: é diferente, a dinâmica é diferente.

Maria: é diferente. /

Ana: é muito assim, muda muito rápido.

Maria: é uma coisa que a escola (SI- Ana falando junto) ... que é uma coisa que a gente já viu em DRE, né, esse questionamento desses 45 minutos, tem pedagogos que não concordam mais com esse formato de 45 minutos de aula porque é 10 minutos pra explicar /

Dalton: é, eles estão pensando em espaço físico e não em qualidade de aprendizagem /

Maria: exatamente, se você tem, "ah, a minha sala está quieta", se a sala tiver quieta é porque é cópia, se for outra coisa o negócio ta caindo. Então, esse ano pra mim está mais difícil, acho que sexta série eles são um pouco ainda, que nem você (Isis)falou, mais adultos.

Isis: pra sociabilizar fica mais difícil /

Maria: por exemplo, o Eduardo agora ele bate, ele ta lá sentado e ele bate na cabeça das crianças, que é uma coisa que eles fazem normalmente na idade deles, a sorte é que os meninos não revidam não. Mas o que a gente vai fazer? Ele olha o outro e ele copia aquela/

Ana: eu lembro que uma vez, não sei se foi a Priscila, muito tempo atrás, tinha um aluno, que eu acho que a gente nem tinha ainda essa denominação de deficiente intelectual, mas o menino, ele tinha uma dificuldade, e ele, ao em vez de ficar na sala, ela assim, andava com ele, porque assim, o aluno que não conseguia terminar a atividade ali naqueles 45 minutos ficava com ela, numa próxima aula, numa outra sala /

Isis: ah eu lembro

Maria: mas era disciplina que ela auxiliava

Ana: pra poder continuar a atividade. Acho que se faz isso em outro ambiente de repente /

Maria: acho que até ano passado /

Isis: com a Lais foi feito isso /

Maria: ... ano passado a gente teve até um DI por sala, este ano já não consegue mais ter um só por sala, nós temos mais /

Dalton: e as salas estão mais cheias ainda

Maria: estão mais cheias ainda este ano. E as salas de quinta série, vocês tão sabendo disso, tem muito aluno que ta silábico ainda. Então assim tudo gerou.

Ana: eu acho assim que todas, eu estou com dois com laudo no quarto ano da tarde e mais dois de manhã/

Dalton: então, não se diminui, só aumenta,

Ana: não, mas a tendência é aumentar /

Maria: mas eu acho que essa questão do laudo ta aumentando porque eu acho que essa é uma preocupação nossa com o aprendizado. Eu vejo aqui assim na escola, desde que eu estou aqui em 2006, o quê que acontece com esse indivíduo que não ta aprendendo? Se fosse num outro lugar, que não ligasse, deixava-se pra lá e (SI). Porque que tá aumentando os laudos? Porque a gente ta indo atrás /

Ana: das famílias né,

Maria: das famílias, identificando, porque olha, impossível, passou com uma professora na primeira série, segunda, terceira e quarta e ele ainda não tem, ainda não alfabético totalmente, então ta acontecendo alguma coisa, na quinta série não escreve nem o próprio nome.

Isis: além de outras coisas sociais né.

Dalton: sim

Maria: exatamente, por isso que eu acho que os laudos, então eu acho que é uma coisa que vai aumentar na nossa escola.

Dalton: dar aula tranquilamente numa sala assim, só numa situação de aula ideal

Maria: exatamente

Dalton: que é o ideal

Vera: que a gente nunca consegue por que eles são diferentes.

Dalton: não tem porque ela é ideal não é real.

Vera: o Dalton falou da socialização, por exemplo, ele deu o exemplo da Mônica que ta super bem socializada e tal. Eu estou percebendo que vocês, talvez, inicialmente se preocupam com a socialização da criança, que os outros alunos aceitem ela e respeitem ela dentro daquela sala de aula e depois ver a questão da alfabetização. Ta ok, estamos em Abril já, já tem um tempo de aula, vamos supor que a questão da socialização dessa criança dentro da sala de aula já esteja ok, e a partir de agora, como vamos trabalhar com a alfabetização dela, com a questão da aprendizagem que a Maria falou? Daí a Aana veio e falou do jeito das parcerias, talvez seja isso, você trabalhar em parcerias. O professor percebe aquele aluno que já sabe ler, percebe aquele aluno que ainda não sabe ler, percebe aquele aluno que já sabe mais ciências do que aquele outro. Então, que exista uma rotatividade dentro da sala de aula. É, um aluno pode ter mais afinidade com aquele outro e ai ele vai por vontade própria se juntar, e os outros? O que se faz com os outros? Eu acho que o papel do professor dentro dessa sala de aula, é você proporcionar a todos os alunos essa rotatividade. /

Isis: mas é difícil numa sala cheia viu Vera.

Vera: eu sei que é difícil, eu já vivi isso, dentro de uma sala que tinha duas turmas dentro de uma sala só, e realmente é difícil. Talvez grupo, grupo maior, grupo menor. Eu sei que vocês tem um assunto pra dar, então, procurar como vocês vão dar esses assunto com esses grupos, talvez apenas juntar a cadeira um do outro, pegar duas filas de cá e junta, junta a do meio e a do canto /

Isis e **Ana**: já faz, já fizemos isso

Vera: e dar a aula, porque, aquele aluno que ta prestando atenção e tem outro que ta bagunçando vai falar “pow cala boca que eu quero assistir aula” /

Maria: é mas nós já tentamos isso

Isis: já faz isso, esse ano /

Maria: a gente faz isso

Vera: isso é ótimo

Isis: já ta sendo aplicado

Vera: e ai acaba que na outra aula vocês mudam, muda aquele grupo, muda aquela dupla de lugar, tentando criar uma coisa dinâmica na sala de aula, trazer um pouco, porque essa, essa quebra do aluno do quarto ano, que vai pro quinto ano e de repente tem cinco professores, não tem mais só um professor, é muito difícil. Coisa que ele trabalhava em grupo no quarto ano, ai no quinto ano ele ta trabalhando sozinho na cadeira dele é mais difícil realmente pro aluno.

Maria: mas eles estão agrupados né Dalton?

Dalton: é a gente já agrupou

Maria: desde o ano passado na verdade

Vera: e como que foi a experiência?

Dalton: ano passado a gente começou com essa ideia né de a partir do meio do ano colocar eles em duplas produtivas né de trabalho, onde um possa ajudar o outro. E não só isso, a gente formou as duplas, mas essa duplas estavam em ilhas também. Então a ideia era cercar alguns alunos de algumas companhias que pudessem incentivá-los né, e essas companhias também cercadas por outras companhias, uma coisa meio complexa né.

Vera: e com relação a aprendizagem o que é que vocês perceberam?

Dalton: então, a questão dos alunos em geral isso ajudou bastante, mas a gente não, o foco desse momento não foi a aprendizagem, como também não é agora né, o foco é o comportamento.

Maria: exatamente

Dalton: ter um ambiente que se possa aprender alguma coisa, que se possa ensinar alguma coisa

Maria: começar /

Dalton: começa a desenvolver algo, isso é que ta faltando

Vera: mas vocês tem um assunto pra dar, a determinação do aluno aprender determinado assunto

Dalton: sim, tem que aprender determinado assunto mas, enquanto eles não tiverem um comportamento pra, pra se acalmar e se dispor a aprender, eles não vão aprender nada. No casos dos alunos com necessidades educacionais especiais, alguns casos foram positivos como é o caso da Tauane por exemplo no ano passado, ficou integrada e aprendeu várias coisas, quando ela vinha né, porque ela faltava bastante. O André ele descambou a conversar e fingia fazer as coisas, mas as vezes ele fazia porque a dupla dele fazia também. O Eduardo, raramente ele tinha duplas, porque o pessoal dava um segregada nele também. O Luis Carlos Benício, apesar de um bom comportamento ele não desenvolveu né.

Isis: mas ainda no ano passado ele chegou com uma postura de aluno né, esse ano não acertou.

Vera: o que significa quando você fala que ele não desenvolveu?

Dalton: não desenvolveu no aspecto na sociabilidade dele, na verdade minto, como aluno eles acabavam conversando bastante (se refere ao Luis Carlos) entre os dois né, não entre os demais (dupla produtiva do Luis Carlos), era bem restrito com os demais, agora entre os dois não, eles conversavam, era com o, como ele chamava, o Anderson, mas com relação a atividade ele nunca fazia /

Maria: porque eu acho que

Dalton: nenhuma atividade

Vera: se você faz uma pergunta a ele

Dalton: ele não responde

Maria: porque, por exemplo, eu acho que tem a ver com aquilo que você falou na última reunião, com as necessidades individuais de cada um. O Luis por exemplo, é um aluno que nem desenhar ele desenha, /

Dalton: mas olha que curioso, ele chegou na quinta série assim: “professor vem cá” você passando a lição na lousa e ele te chama “professor vem cá”, a todo momento ele te chamava e em nenhum momento ele fazia, se você não tivesse ao lado dele falando “está certo, continua”, mas ao lado, ele não fazia.

Maria: o Benício?

Dalton: o Benício

Maria: é, no ano passado comigo era assim: ele fazia o B e apagava o B

Dalton: sim, sempre apagava

Maria: e o L né de Luis, até o momento que eu tirei a borracha dele, e entreguei o caderno lembra, então ele ainda produzia alguma coisa no ano passado o Luis.

Vera: então ele produzia?

Maria: o Luis sim, focado nele, sentado na tua frente, "pegava o caderno e, marca o número da aula e esperava ele por São Paulo... e espera que eu vou falar, em outra, agora você vai olhar o texto aqui ó, o quê que é um bicho aqui ó, o que é um vegetal, uma planta, qual a diferença aqui? Consegue ver" e ai ele fica me olhando e fazendo "pisch"

Dalton: só nesses casos, uma vez eu trouxe ele aqui, peguei uma HI minha e trouxe ele aqui.

Maria: tem que ser assim: "vamos lá Luis vamos você consegue" então assim, até pra ele fazer uma bola você tem que ta do lado /

Dalton: do lado

Maria: ele é muito seguro

Dalton: muito

Maria: "escreve pra mim o que você quer ai, ah é o cachorro, então escreve do jeito que você quiser, Põe ai o que você acha", mas tem que ficar aqui, com ele aqui. E tem tarefa, o resto ta pegando fogo, esquece pra lá. Hoje ele não faz, este ano ele não faz, num abre nem o caderno, pega a mochila e vai embora.

Isis: é, eu chamei a familia.

Vera: ele passa aqui na SAAI?:

Isis: passa. É, eu também tenho dificuldade com ele aqui, sozinha, eu e ele.

Maria: eu não sei o que ele teve esse ano.

Isis: medicação né, foi subtraída um medicação dele

Maria: eu acho que essa coisa que você falou de cada um, o André por exemplo, é um menino completamente diferente do Luis, ele faz outras coisas o André. O Gabriel, o Gulherme, é assim, não adianta você mandar ele mudar de caderno, ele vai na sequência da cópia né.

Ana: eu acho que o legal e o difícil é que cada um é um ser individual (Maria fala igual). E você fala, testei isso com esse vou testar isso com aquele, você quebra a cara, não dá certo (Dalton fala igual), ai você vai com outra pessoa que não tem nada a ver e /

Maria: você teria que adaptar cada tarefa a um, a um aluno /

Ana: é um desafio né gente

Maria: no ano passado eu fiz todas iguais, as das quintas e sextas séries, peguei todos os DIs e fiz as adaptações iguais. Então assim, tem um que aquilo ali que você fez não adianta. Eu assim, burra né, fiz tudo com a letra grande, mas era assim, duas páginas de texto, porque achei que ele ia conseguir, o Eduardo, fazer a leitura, porque que ele lê mesmo /

Isis: mas ele só decodifica né

Maria: isso ai, ele só decodifica né. Depois a pergunta você tem que fazer com ele "Eduardo ó, ta falando do lixo, pra onde você acha que vai o lixo em geral? Ai ele fala, ah vai pros lixões, ai você marca"

Vera: então tem uma aprendizagem ai.

Maria: tem.

Dalton: tem.

Vera: gente, eu tenho que terminar porque a gente ta com o horário bem apertadinho. Pro próximo eu vou perguntar a vocês, o que vocês querem discutir?

(breve silêncio)

Isis: o que vocês querem discutir gente?

Maria: o que me incomoda, eu já te falei, é essa questão do quê que eu posso fazer, essa questão mesmo da atividade, sair de dentro da sociabilização (Isis fala junto: dentro da sua disciplina) como que eu vou sair disso?

Ana: as vezes a gente nem consegue né

Maria: isso mesmo.

Ana: pensa no Jonas /

Maria: sim fia, mas então que a DRE para de nos mandar, porque a DRE depois manda aquele tanto de coisa pra preencher lá no final do ano, daquilo que ele se apropriou,

//vídeo para em 34:10// gravação do celular

Continua...

Maria: eu acho até que ele se apropriou, que ele tem condição. Quando eu to respondendo que aquele aluno ele não tem condição, eu to pensando nele, eu e ele. Não ele e o mundo, eu to pensando ele aqui sentado comigo (SI) mas eu não dou uma prova pra ele fazer (SI) ai vem a DRE, "ah você falou que ele se apropriou disso e na prova ele errou" SI - não sei pra vocês, mas pra mim é isso que ta acontecendo hoje, a gente vai mesclando né gente,

Dalton: hurrum

Isis: e você Xan? (refere-se a professora Ana)

Ana: ah, muita coisa.

Vera: então vamos voltar pra inclusão escolar

Ana: eu acho que é o trabalho com aquele aluno, o tempo pra adaptar, pensar assim num caderno /

Dalton: adaptação é o que a gente ta fazendo Xan.

Ana: é claro, ta, SI(muitos falando ao mesmo tempo), mas na aula /

Dalton: mas como é que eu aplico ela? Mas como que eu aplico essa adaptação? Porque eu sei que eu tenho que sentar com ele, só que eu tenho 35 ali também que vão atrapalhar esse trabalho. Então é uma emboscada assim, se correr o bicho pega, se ficar o bicho come. Se você para pra fazer com ele, a sala inteira pega fogo, se você fala com a sala inteira ela pega menos fogo e ele não aprende nada por não ter você mediando a coisa lá. É isso. A única solução que eu vejo no momento é reduzir o número de alunos nessa sala e que tenha uma auxiliar pra te ajudar nesses casos.

Isis: eu acho que tem uma lei, alguma coisa que controla o número de alunos

Ana: tem, tem uma lei, que tem que ter auxiliar em todas as salas que tem algum aluno de inclusão.

SI (professores falando ao mesmo tempo)

Isis: o quê que eles alegam, que nessa região tem uma carência né, falta de /

Maria: demanda, tem demanda né.

Isis: tem demanda e por causa da demanda tem que ser sala superlotada.

Dalton: acho também que SI vamos fazer relatórios, vamos fazer solicitações

Ana: pedir né

... SI

Ana: então, o que ta me dando um baque esse ano é o Mateus, um menininho que ele tem lábio leporino /

Isis: e além disso ele tem uma deficiência intelectual e um comprometimento motor

Ana: então ele não consegue fazer um traçado, tem que, a todo momento ser ali, ele e eu, e assim, eu ainda não consegui atingir ele, o Mateus né.

Isis: é mais depende, ele ta em tratamento com a fono e psicomotricista, e ele ta a anos assim. Com ele, ele é um menino que assim, se ele consegue avançar uma letra a gente vai ter que ficar feliz.

Maria: então assim, não dá pra mensurar a frustração

Ana: já é frustrante a própria profissão

SI

Maria: por exemplo a Lorena, eu falo pra ela não copiar, mas ela já ta se sentindo pressionada pelos colegas a copiar porque eles não entendem.

Dalton: se não tiver um comprometimento motor aparente eles não aceitam.

Maria: eles perguntam "mas o quê que ela tem?"

Dalton: ano passado tivemos um problemasso lá, entramos eu e a Ana Lúcia pra conversar com a turma.

Ana: dependendo da turma, nem precisa entrar muito em discussão né, eles já estão grandinhos pra entender.

Dalton: é mas eles perguntam ué. Por exemplo, os alunos que vieram com ele do ano anterior, essas pessoas estão aptas a entender essas questões.

Maria: tem dias que ela ta bem e ela (aluna Lorena) copia, mas eu digo, não copia faz a leitura. SI

Ana: e tem o outro tipo, aquele que você fala não copia, e ela não quer atividade diferenciada, ele quer a que todo mundo ta fazendo.

Maria: tem aluno também que não gosta de fazer atividade diferente

Dalton: ai que nem eu estou bolando uma pra quinta série né. SI e ai eu vou dividir em três grupos, cada fileira de duplas vai ser um grupo de acordo com o nível de aprendizado deles. Como eles estão rudimentares e tal, vai pro grupo 1, então vou passar atividades igual pra todos daquele grupo, talvez ainda não pra SI, porque ela ainda tem uma dificuldade maior ainda né /

Vera: mas eles podem se ajudar não podem?

Dalton: é, então, todas as duplas são do mesmo grupo, grupo 1 um nível, grupo 2 outro nível, e a ideia é que eles se ajudem. Por exemplo com a Mônica eu não coloquei ela na minha frente pra não restringir a sociabilidade dela, ai eu coloquei alguém, alguma dupla na minha frente e ai ela e mais alguém pra ela interagir aqui, e a mesma coisa com o Igor SI/

Isis: eles falam muito né

Dalton: é. Pra ver se ai eles entendem que esse grupo inteiro, são o que, seis, doze, que esses doze alunos vão fazer a mesma atividade, que é diferente dos doze daqui, e é diferente dos doze daqui.

Maria: você já fez isso não?

Dalton: eu vou começar a fazer isso ainda

Vera: então começa a fazer que eu quero saber como é que foi

Isis: eu também

Vera: é ótima essa ideia.

Dalton: e ai eu quero ver, porque até agora eles fizeram tudo que eles fizeram, Mônica do jeito dela e o Igor do jeito dele,

Maria: e vai ver como eles se dão em parceria

Dalton: isso, ai a gente vai ver isso ai também

Isis: você também vai ver se vai conseguir lidar com os três grupos, essa formação

Dalton: ela são de, de /

Ana: eu faço isso, a minha atividade pra quem tem dificuldade, mas ele aprende tudo aquilo que a sala toda aprende

Dalton: mas ai não dá porque pro grupo, e como vou conseguir acompanhar o outro?

Isis: mas ai é que ta

Maria: eles demoram mas eles conseguem. Eu tenho um lá que demora, mas ele vai aprender. E tem aquele aluno que demora mesmo. SI

Ana: eu não sei se seria uma ideia né, fazer uma sala mais homogênea né

Maria: nós já tentamos fazer isso, mas a escola não quer

SI

Vera: como assim sala mais homogênea?

Ana: então, é porque cada um tem sua particularidade né

Isis: não pela bagunça

Ana: mas assim, pela aprendizagem, porque por exemplo, tem uma sala toda do grupo1 então ele vai falar a mesma coisa pra sala inteira

Maria: só que só uma coisa, funciona isso de uma sala homogênea mais ou menos, quando o professor se compromete a fazer né

Dalton: da equipe toda também né

Maria: sabe porquê? Porque assim ó, não adianta SI se ele não se compromete com aquilo ele passa qualquer coisa pra sala

Dalton: porque na verdade o trabalho ta condenado, cristalizado

SI (muito ruído)

Ana: aqui na equipe do CEU eles pegaram uns professores SI, uma turminha boa de professores interessados ai SI, então eu acho que deve tentar isso também (ideia do Dalton)

Maria: o professor não devia mudar de turma, deveria trabalhar dois anos com o mesmo professor. SI. Atrapalhou muito, por exemplo eu ter mudado de turma, na quinta eu ensino de tarde e na sexta eu ensino de manhã. SI

Isis: se ficasse no mesmo período teria mais probabilidade de o professor acompanhar a turma né,

Maria: porque quando ele pega o aluno no outro ano /

Isis: ele já sabe por onde começar né.

Dalton: é bom que fica SI

Ana: acho que pelo menos dois anos seguido s é mais produtivo do que o /

Isis: eu queira saber do, primeiro se você conhece um pastor bom, aquele que cura todo mundo (risos). SI ... Na verdade é quanto essa frustração, eu me sinto tão frustrada, por isso, porque assim, os professores esperam que o aluno vai pra SAAI e vai melhorar muito, e as vezes eu fico uns dois anos com aquele aluno e faço as mais diversas intervenções possíveis e ele progride muito pouco, SI(outros professores fala junto) mas não tá sendo o que eu queria, e eu me sinto tão mal porque é tão pouco SI...

(... muito ruído)

Dalton: na verdade é aquilo que eu falei lá no início, é uma relação de força desigual cara,

Isis: vocês têm 35 alunos, e eu não tenho 35 alunos aqui, então deveria ser mais fácil

Maria: por exemplo, você ta atendendo (SI...) eu achei que ele avançou bastante em termo de rendimento escolar né.

Isis: é

Maria: ele já dá conta de terminar uma tarefa simples, SI, ele ia letra por letra e copiava da lousa SI.

SI (muito ruído - externo e fala)

Dalton: e aqui é o melhor momento pra eles viu Isis ficar aqui com você, pelo menos você entra um pouco no mundo deles, que é algo que na sala regular a gente não entra no mundo deles SI...

Maria: mas eu acho também

SI (muito ruído externo e falas ao mesmo tempo)

Maria: a escola ta assumindo 800 mil papéis, acho que não se define mais o papel da escola.

Total: 46:57 de gravação