

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL  
MESTRADO EM LETRAS  
CÂMPUS DE TRÊS LAGOAS**

**LIDIANE SILVA ANDRADE MARTINS**

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES  
ESPECIAIS: DISCURSO E  
(DES)CONSTRUÇÃO**

**TRÊS LAGOAS – MS  
2014**

**LIDIANE SILVA ANDRADE MARTINS**

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE  
ALUNOS COM NECESSIDADES  
ESPECIAIS: DISCURSO E  
(DES)CONSTRUÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras (Área de concentração: Estudos Linguísticos), da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Câmpus de Três Lagoas, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento**

**TRÊS LAGOAS - MS  
MARÇO/2014**

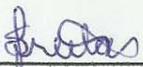


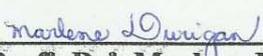
**LIDIANE SILVA ANDRADE MARTINS**

**CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS COM  
NECESSIDADES ESPECIAIS: DISCURSO E  
DESCONSTRUÇÃO**

**BANCA EXAMINADORA**

  
**Presidente e Orientadora: Prof.ª Dr.ª. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

  
**Prof.ª Dr.ª. Silvanete Aparecida de Freitas**  
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

  
**Prof.ª Dr.ª. Marlene Durigan**  
Centro Universitário da Grande Dourados (UNIGRAN)

**Suplente: Prof.ª Dr.ª. Vânia Maria Lescano Guerra**  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

**Três Lagoas, março de 2014.**

## **DEDICATÓRIA**

Àqueles a quem eu tanto amo: meu esposo, Walney Andrade Martins; minha mãe, Maria Luiza Leão Silva; meu irmão, Luiz Hidelberto Pezzenato Silva.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela oportunidade de conquistar e concretizar esta etapa tão importante na minha vida profissional. Obrigada, Senhor, por ter-me dado forças nos momentos difíceis, em que a falta de tempo, por causa do meu trabalho, gerava ansiedade e medo de não conseguir.

À minha orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento, que, desde a graduação, é uma pessoa que me inspira e me motiva pelo exemplo de profissional. Nesse período, desde o início, orientou-me de forma tão tranquila e acolhedora que me estimulava sempre a perseverar diante dos obstáculos que surgiam. Para mim, representa mais que apenas minha orientadora; é alguém que ocupará um lugar especial em meu coração.

Aos alunos mais que especiais que contribuíram participando desta pesquisa, por meio de seus dizeres, que se tornaram objetos para reflexões sobre a temática estudada.

À direção das escolas (municipal e estadual) pesquisadas, por terem permitido a participação dos alunos nas entrevistas. Ao diretor e professores das unidades citadas, por terem gentilmente aceito o convite para gravação das entrevistas.

Aos professores do Mestrado, Edson Rosa, Eduardo Penhavel, Onilda Sanches Nincao, e especialmente à querida Vânia Guerra, por ter-me aceito como aluna especial no ano de 2011, na disciplina Análise do Discurso, e pelas contribuições que me tem oferecido desde então.

Aos amigos da secretaria, Claudionor e Camila, que sempre com educação colaboraram com as informações que foram solicitadas.

Às minhas amigas, pela força e palavras de incentivo que sempre me deram.

Aos novos amigos que fiz no mestrado, por dividirem comigo as angústias, que assim acabavam tornando-se menores.

Ao meu amado esposo, Walney Andrade Martins, por ter sido tão companheiro. Sei que não teria conseguido sem o seu apoio. Obrigada pela paciência e por estar sempre me ajudando, demonstrando a cada dia o que é amar o outro, por meio da doação e da luta pela conquista dos sonhos juntos. Esse foi um sonho que tivemos juntos e, graças a Deus, tornou-se realidade.

À minha mãe, Maria Luiza Leão Silva, por ter estado sempre ao meu lado torcendo e sofrendo junto e por ter entendido quando dizia que estava sem tempo e precisava estudar.

Ao meu querido irmão, Luiz Hidelberto Pezzenato Silva, por, paciente e compreensivo, estar sempre disponível a me ajudar e apoiar quando precisei.

Aos meus familiares, pelo apoio e incentivo.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. *Construção identitária de alunos com necessidades especiais: discurso e desconstrução*. Três Lagoas: Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2014. 107 f. (Dissertação de Mestrado).

Originada de inquietações presentes em nossa prática como professora atuante na rede regular de ensino, esta pesquisa tem por objetivo geral refletir sobre aspectos da construção identitária de alunos com necessidades especiais, na expectativa de contribuir para sua inserção na escola pública. Para alcançarmos essa meta, nosso objetivo específico é analisar e interpretar representações que alunos com necessidades especiais que frequentam a rede regular de ensino possuem de si e do outro. Temos como hipótese que se vivencia nas escolas de ensino público regular uma exclusão velada, que tem sido designada como inclusão pela sociedade. Para comprová-la, os principais questionamentos problematizados são: Como os alunos com necessidades especiais se veem e são vistos? Quais são suas representações sobre si e o outro? O que é inclusão para eles? Como se sentem na escola? Trata-se de uma pesquisa inscrita no viés discursivo, que se caracteriza como uma pesquisa de campo e tem como base o método arqueogenalógico, que problematiza, nos dizeres de alunos vistos como “deficientes intelectuais”, regularidades e dispersões que determinam discursos sobre sua construção identitária. Além da necessária revisão bibliográfica para construção do referencial teórico-metodológico (conteúdo do primeiro capítulo desta dissertação), adotamos os seguintes procedimentos para coleta de dados: observações de campo e realização de entrevistas, que foram gravadas e posteriormente transcritas. De onze entrevistas transcritas, foram selecionados quinze recortes, para cuja análise foram organizados em três eixos temáticos: anormalidade, inferioridade e interdição. Como arcabouço teórico, apoiamos-nos nas teorias da Análise do Discurso, com as noções de sujeito e de relações de saber e poder de Foucault (1979, 1996, 2006), a que articulamos o conceito de identidade de Coracini (2007) e outros construtos dos Estudos Culturais, com Hall (2005) e Bhabha (2010). Para a elaboração das condições de produção (objeto do segundo capítulo) sob as quais foram produzidos os dizeres dos sujeitos pesquisados, recorremos a um breve histórico da inclusão escolar no país, perpassando pela legislação e mudanças daí decorrentes, além de relatos de professores e da direção das escolas pesquisadas. Por meio das análises e interpretações que compõem o terceiro capítulo deste trabalho, pudemos problematizar os dizeres de alunos com necessidades especiais, para refletir sobre aspectos da sua construção identitária inscritos em suas formações discursivas. Verificamos que, mesmo em uma época intitulada como “era” da inclusão, os dizeres dos alunos que por tanto tempo foram segregados ou marginalizados da sociedade carregam fortes marcas de reprodução do que o outro pensa de si; mesmo diante de avanços legais ou sociais, como a conquista do direito de estar entre os ditos normais, o sujeito que antes sofria exclusão explícita hoje lida com outra forma de exclusão: a velada. As identidades que esse sujeito assume representam sua forma de lidar com a exclusão: embora o outro não queira que ele esteja ali, por causar certo desconforto, embora por vezes seja categorizado pela anormalidade e daí derive certo sentimento de inferioridade, prefere fingir que aceita ser assujeitado como estratégia para estar entre os “normais”.

**Palavras-chave:** Análise do Discurso; Identidade; Inclusão/Exclusão Escolar.

MARTINS, Lidiane Silva Andrade. *Identity Construction of students with special needs: discourse and deconstruction*. Três Lagoas Campus – Federal University of Mato Grosso do Sul, 2014. 107 f. (Master Thesis).

Originated from concerns present in our practice as active teachers in regular education, this research has the objective to reflect on aspects of identity construction of students with special needs, hoping to contribute to their inclusion in public school. To achieve this goal, our specific aim is to analyze and interpret representations that students with special needs who attend regular school have of themselves and the other. We hypothesized a veiled exclusion is experience in regular public schools a veiled, which has been designated as inclusion in society. To prove it, the main problematized questions are: How do students with disabilities see themselves and are seen? What are their representations of themselves and the other? What is inclusion for them? How do they feel at school? It is about a research in the discursive bias, which is characterized as a field research and is based on the archeo-genealogical method, which discusses, in the words of students seen as "intellectually disabled", regularity and dispersions that determine discourse on their identity. Besides the literature review required for the construction of the theoretical and methodological framework (content of the first chapter of this thesis), we adopted the following procedures for data collection: field observations and interviews, which were taped and later transcribed. From the eleven transcribed interviews, fifteen clippings were selected, whose analysis were organized into thematic axes: abnormality, inferiority and interdiction. As a theoretical framework, we get support in the theories of Discourse Analysis, with Foucault's notions of subject and relations of knowledge and power (1979, 1996, 2006), in which we articulated Coracini's concept of identity (2007) and other constructs of Cultural Studies, with Hall (2005) and Bhabha (2010). For the preparation of production conditions (subject of the second chapter) under which the words of the subjects studied were produced, we turn to a brief history of school inclusion in the country, passing through the legislation and resulting changes, and reports of teachers and the management of the schools surveyed. Through the analyzes and interpretations that make up the third chapter of this work, we discuss the sayings of students with special needs, to reflect on aspects of their identity construction present in their discursive formations. We have found that, even in times called "era" of inclusion, the discourse of students who have been segregated or marginalized in society for so long, still carry strong reproduction marks of what the other thinks of himself, even in the face of legal and social advances, as earning the right to be among the so-called normal, the subject who before suffered explicit exclusion today deals with another form of exclusion: the veiled one. The identities taken by this subject represent his/her way of dealing with exclusion: while the other does not want him to be there, for causing some discomfort, although sometimes this subject is categorized by the abnormality and hence there is a certain sense of inferiority, he/she prefers to pretend to accept subjugation as a strategy to be among the "normal".

**Keywords:** Discourse Analysis; Identity; Inclusion / Exclusion School.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>1 CAPÍTULO I. A ANÁLISE DO DISCURSO (AD) E SEUS CONCEITOS</b> .....	15
1.1 Fases da Análise do Discurso .....	15
1.2 Discurso e interdiscurso.....	16
1.3 Heterogeneidade .....	23
1.4 Relações de saber e poder.....	24
<b>2 CAPÍTULO II. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR</b> .....	28
2.1 Metodologia e a constituição do corpùs .....	28
2.2 Percorso histórico do sujeito com necessidades especiais.....	34
2.3 O acontecimento: transformações na legislação.....	35
<b>3 CAPÍTULO III. IDENTIDADE DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: INCLUÍDO, EXCLUÍDO OU NO ENTREMEIO?</b> .....	45
3.1 Anormalidade.....	45
3.2 Inferioridade.....	51
3.3 Interdição.....	59
<b>ALGUMAS REFLEXÕES</b> .....	70
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	75
<b>ANEXO A</b> - Memorial Descritivo.....	78
<b>ANEXO B</b> - Capítulo V da LDB.....	86
<b>ANEXO C</b> - Declaração de Salamanca.....	88
<b>ANEXO D</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	95
<b>ANEXO E</b> - Transcrições de entrevistas.....	102

## INTRODUÇÃO

A escolha deste tema vincula-se às inquietações que têm surgido de diversas discussões sobre inclusão/exclusão não apenas escolar, como também social. Por outro lado, pesquisas que vêm sendo desenvolvidas acerca do tema trazem a voz do pesquisador, porém ainda há poucos trabalhos que oferecem a oportunidade para que os alunos tidos como “deficientes” falem sobre o que pensam acerca da inclusão escolar.

Em se tratando da designação “deficientes”, optamos nesta pesquisa por não empregar o termo “deficiente intelectual” de forma categórica, como é estabelecido na legislação<sup>1</sup> e no senso comum, na tentativa de desconstruir paradigmas determinados socialmente, pois, observados os dizeres dos alunos, não concordamos em designá-los como “deficientes intelectuais” e, sim, como alunos com necessidades especiais. Acrescenta-se que mantemos tal designação, entre aspas, aqui, na introdução, e no Capítulo II por estarmos tratando do percurso histórico e da legislação. Segundo Guerra e Cameschi (2013, p. 50), “o jogo de desconstrução não representa um método ou técnica, ou ainda um modelo de crítica aplicado, significa, pois, destruição e reconstrução de sentidos: desconstrução e deslocamento”.

E é na perspectiva de problematizar o discurso desses alunos, por meio das formações discursivas e interdiscursos que constituem seus dizeres, para refletirmos sobre aspectos de sua construção identitária, que se inscreve esta pesquisa. Com base em tais considerações, temos, por objetivo geral, refletir sobre aspectos da sua construção identitária, na expectativa de contribuir para sua inserção na escola pública e, como objetivos específicos: 1) Analisar as representações que os alunos tidos com necessidades especiais fazem de si, do outro e da escola; e, 2) problematizar se em seus dizeres há formas de silenciamento.

Nossa hipótese de pesquisa é que se vivencia, nas escolas de ensino público e regular, uma exclusão velada, que tem sido designada pelo discurso escolar e institucional de “inclusão”. Assim, algumas perguntas nortearam a investigação: 1) Como os alunos se veem? 2) Como veem o outro? 3) O que é inclusão para eles?

---

<sup>1</sup> O termo “deficiente” é utilizado em leis e decretos para referir-se as pessoas com necessidades especiais.

Para a coleta de dados, foram realizadas onze entrevistas com alunos “classificados” como “deficientes intelectuais” em duas escolas públicas no município de Castilho-SP. As entrevistas foram gravadas e transcritas e, após essa etapa, selecionamos um total de quinze recortes, que constituem o *cópus*, cuja análise e discussão compõem o capítulo III do trabalho.

Para as entrevistas, adotamos um roteiro de perguntas semiestruturado para direcionar os procedimentos necessários para a coleta dos dados. As respostas foram gravadas, e em seguida, transcritas. Por tratar-se de uma pesquisa no viés discursivo, com base no método foucaultiano arqueogenealógico, analisamos, em enunciados proferidos pelos alunos, regularidades e dispersões que caracterizam esses discursos sobre a construção identitária desses sujeitos, que são vistos como “deficientes intelectuais”.

Há muitas questões a serem discutidas sobre inclusão escolar, como ressalta Mantoan (2006, p. 191). Segundo a autora, as propostas educacionais que visam à inclusão em geral “se apoiam em dimensões éticas conservadoras”, sustentando-se e expressando-se “pela tolerância e pelo respeito ao outro”, porém esses sentimentos podem esconder outros nem tão positivos, como a tolerância e a generosidade, que podem representar a pretensa superioridade de quem os expressa. Já o respeito, segundo a pesquisadora, representa certa compreensão das coisas como são impostas: as diferenças são fixas, e, portanto, devemos respeitá-las.

É assim que os documentos expõem que deve ser a inclusão escolar: professores, gestores e alunos são disciplinados a ter, pelos alunos com necessidades especiais, sentimentos de tolerância e respeito. É nesse contexto que os alunos até há pouco tempo segregados em instituições assistencialistas e médicas estão sendo levados a frequentar as escolas de ensino regular.

Mesmo com o surgimento de diversas leis que visam à garantia da inclusão de alunos com necessidades especiais “preferencialmente na escola de ensino regular”, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDB (BRASIL, 1996), a esses alunos não tem sido garantida, de forma efetiva, a concretização desse direito.

As leis, os diversos decretos e pareceres relacionados à inclusão escolar ressaltam o poder normalizador que o governo almeja impor na sociedade, porém, como forma de resistência ao que é imposto, esses avanços relacionados à legislação parecem não estar surtindo efeitos tão positivos no cotidiano escolar (e na sociedade em geral). Se já é instaurada a relação entre saber e poder entre professores e alunos considerados “normais”,

como se dão essas relações quando esses alunos são representados como “anormais”, considerados pela sociedade como aqueles que estão fora da norma, que são classificados como incapazes? Essas relações de saber e poder se estabeleceriam de forma diferente, ou simplesmente são mascaradas em favor de uma pretensa inclusão desses alunos?

Essas questões contraditórias, que tendem a prejudicar o processo de inclusão escolar, sinalizam para a necessidade de discussões que gerem reflexões acerca do assunto, problematizando aspectos pertinentes à inclusão escolar, não apenas na visão de professores, gestores e pesquisadores. Também se deve ouvir o que dizem os personagens principais dessa cena, no caso, os alunos com necessidades especiais. Há pesquisas em que se fala sobre, mas poucas nas quais são problematizadas as questões do ponto de vista desses alunos, muitas vezes segregados e excluídos.

Por meio da inclusão escolar, os alunos que antes estudavam em instituições como a APAE hoje estão tendo acesso às escolas de ensino regular, porém o simples fato de estarem frequentando não lhes assegura o direito de estarem incluídos. Portanto, embora a inclusão esteja em voga, isso gera certos problemas, por acabar sendo desenvolvida de forma inadequada. Não se pode chamar de inclusão escolar o que está sendo estabelecido e naturalizado em nossas escolas, pois, embora avanços venham sendo conseguidos, esses alunos não foram incluídos de forma ativa. Alertamos o leitor sobre um exemplo mostrado no item 2.3<sup>2</sup> desta dissertação, que nos conduz a afirmar: embora estejamos numa época intitulada de inclusão, pelos discursos institucionais e escolares, não é isso que realmente se tem concretizado na prática.

No município de Castilho-SP, a inclusão escolar, por ser direito dos alunos com necessidades especiais, vem sendo ensaiada, pelo menos da perspectiva quantitativa. Já houve um crescimento significativo de matrículas de alunos vindos da APAE para frequentar as escolas municipais e estaduais do município, embora nem sempre (ou não ainda) essas unidades estejam preparadas para cumprir a legislação no que tange aos direitos assegurados. Nesse contexto, apesar da existência da LDB (BRASIL, 1996), que assegura o atendimento preferencialmente na rede regular de ensino, a inclusão ainda é um problema social complexo.

Estamos vivendo um momento em que a inclusão é algo que está na moda, como ressaltava Rodrigues (2006, p. 300): “O termo ‘inclusão’ tem sido tão intensamente usado que se banalizou de forma que encontramos o seu uso indiscriminado no discurso político

---

<sup>2</sup>No capítulo II, no item 2.3, trazemos os dizeres do diretor e de duas professoras da escola municipal e de uma professora da sala de recursos da escola estadual em relação ao que pensam sobre a inclusão e também onde acreditam que os alunos com necessidades especiais deveriam estudar. Nosso intuito é compreender sob quais condições de produção emergem os dizeres dos alunos entrevistados.

nacional e setorial, nos programas de lazer, de saúde, de educação.” Mesmo assim, muitos ainda se arriscam a dizer que a inclusão escolar é algo posto e já foi naturalizado. No momento atual, em que o discurso da inclusão tem estado presente nas discussões, acreditamos ser importante destacar alguns trabalhos e pesquisas realizadas no âmbito acadêmico e que estão relacionados à nossa temática.

Iniciemos com a tese de doutorado em Educação, pela Unicamp, de Luciana Marques (2000). Em *O professor de alunos com deficiência mental: concepções e prática pedagógica*, a autora buscou compreender os efeitos de sentido da prática pedagógica e das concepções dos professores de alunos com deficiência mental sobre o ser humano, sobre os processos de desenvolvimento e de aprendizagem e sobre a inserção dos alunos com tal deficiência em salas regulares de ensino. Como resultados, apontou caminhos para movimentar os significados existentes nos discursos dos professores, na busca de uma prática educacional menos limitante e estigmatizadora. Embora nossa pesquisa não trabalhe com o discurso de professores como objeto principal, observamos, nos dizeres de professores (que integram as condições de produção), traços que ratificam as conclusões da pesquisadora: a estigmatização e exclusão de alunos com necessidades especiais.

A dissertação de Cristina Brito (2010), *Representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*, é desenvolvida na área da Linguística Aplicada e apoiada na análise do discurso francesa, com contribuições de conceitos da Psicanálise. A autora investigou as representações de professores de língua inglesa de escolas públicas do estado de Minas Gerais sobre a inclusão de alunos surdos no ensino regular. Analisou as representações do professor acerca da sua prática pedagógica e da língua estrangeira em questão (LI), bem como as representações acerca dos alunos surdos e dos alunos ouvintes, da Libras e do intérprete da Libras. Para a constituição do corpus, entrevistou professores de língua inglesa e fez anotações de campo e, por meio da análise, a autora buscou, nos gestos de interpretação, flagrar possíveis deslocamentos e processos de subjetivação do professor. Na conclusão, salientou que o professor oscila entre as posições enunciativas da inibição e da criação diante da inclusão dos alunos surdos, expondo as representações contraditórias que o professor assume ao lidar com alunos especiais. Os resultados e conclusões a que chega a pesquisadora são, de certo modo, corroborados em nossa dissertação: o professor procura atuar como mediador no processo, porém, se não acredita na inclusão, acaba contribuindo para a exclusão.

Outra dissertação de Mestrado, realizada na USP, na área de Educação, foi a de Maria Luisa Santos (2010), *Permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns: a ótica de professores de 5ª a 8ª séries*. Pelo viés qualitativo, Santos (2010) investigou, no município de Barueri-SP, fatores que favoreciam a permanência dos alunos com necessidades especiais em classes comuns, sob a ótica dos professores de 5ª a 8ª série do ensino fundamental. Para a realização da pesquisa, usou um questionário como instrumento de coleta de dados, que foram discutidos à luz da legislação educacional e de contribuições teóricas pertinentes. Constatou, pelos apontamentos dos professores, que os fatores de maior relevância para a permanência desses alunos em classes comuns são o número de alunos por sala e os critérios de avaliação e promoção, que devem ser revistos. Embora a pesquisa seja orientada por/para objetivos distintos dos que propusemos para esta dissertação e inscreva-se em outra área, não podemos negar que seus resultados sejam convergentes: a inclusão escolar carece de urgente revisão legal, institucional e pedagógica.

Já o nosso trabalho, ancorado em pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa e em contribuições dos Estudos Culturais, organiza-se em três capítulos. No Capítulo I, apresentamos conceitos importantes da disciplina, como: discurso, interdiscurso, sujeito, formação discursiva, heterogeneidade e relações de saber e poder, articulados a questões discutidas no interior dos Estudos Culturais, como identidade. Apoiamos-nos em Foucault (1979, 1996, 2006) para as noções de sujeito e relações de saber e poder e articulamos o conceito de identidade de Coracini (2007), além de outros construtos dos Estudos Culturais, com Hall (2005). No Capítulo II, destinado às condições de produção dos discursos em análise, descrevemos a metodologia adotada e o perfil dos entrevistados, além de tratarmos de aspectos históricos ou legais que marcaram o percurso escolar dos alunos vistos como “deficientes intelectuais”. Também compõem as condições de produção dizeres de diretores e professores que trabalham diretamente com os alunos entrevistados acerca da inclusão escolar desses sujeitos. No Capítulo III, interpretamos representações identitárias inscritas nos discursos analisados, sendo as regularidades dos dizeres articuladas em torno de três eixos: anormalidade, inferioridade e interdição.

Esperamos que a pesquisa possa contribuir, no mínimo, para suscitar discussões que converjam para a construção de políticas públicas eficazes na inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino “regular”.

## CAPÍTULO I. ANÁLISE DO DISCURSO (AD) E SEUS CONCEITOS BÁSICOS

Por tratar-se de uma pesquisa qualitativa no viés discursivo, com base no método foucaultiano, constituem nosso arcabouço teórico conceitos pertinentes da AD de linha francesa, entre os quais as noções foucaultianas de formação discursiva e de relações de saber e poder. Também compõem essas anotações conceitos advindos dos Estudos Culturais, como o de identidade, articulado por Hall (2005) e revisitado por Coracini (2007).

### 1.1 Fases da Análise do Discurso

A Análise do Discurso de linha francesa, marcada pelo aparecimento de um novo dispositivo filosófico, teve como precursor Michel Pêcheux na década de 1960, num período em que o estruturalismo predominava. No bojo de suas filiações teóricas, encontra-se a relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Segundo Teixeira (2005, p. 25):

É a problemática do sentido que efetivamente ocupa esta disciplina. Desde suas primeiras produções na área, Pêcheux formula a noção de encontro entre a *língua*, o *sujeito* e a *história*, e convoca, para estudá-la, um quadro epistemológico em que figura o *materialismo histórico*, seguido da *linguística* e da *teoria do discurso*, as três regiões atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade de natureza psicanalítica.

Para Orlandi (2005, p.78), “a análise de discurso se constitui na conjuntura intelectual do estruturalismo do final dos anos 60 em que a grande questão é a relação da estrutura com a história, do indivíduo com o sujeito, da língua com a fala”.

Das três fases pelas quais passou a AD, a primeira – AD-1 – surgiu com o lançamento do livro *Analyse Automatique du discours* (AAD) em 1969. Sobre essa, Pêcheux (1990, p. 311) explica que “é um procedimento por etapa, com ordem fixa, restrita teórica e metodologicamente a um começo e um fim predeterminado, e trabalhando num espaço em que as “máquinas” discursivas constituem unidades justapostas”. Nessa fase, os discursos explorados eram os considerados estabilizados, para que não ocorressem variações do sentido, pelo fato de existirem silenciamentos do outro. No período, o sujeito era considerado como fonte, origem de seu dizer. Já quanto aos procedimentos de análise, seguiam a seguinte ordem: primeiro, um *cópus* fechado de sequências discursivas era selecionado; em seguida, fazia-se a análise linguística de cada sequência, observando as construções sintáticas e o

léxico. O próximo passo era a análise discursiva, para observar e construir sítios de identidade, por meio da percepção da relação de sinonímia e de paráfrase, com intuito de mostrar que essas relações decorriam de uma mesma estrutura geradora do processo discursivo, resultante de uma máquina discursiva. Considerava-se que diferentes processos discursivos estariam relacionados a diferentes máquinas discursivas.

Em relação à segunda fase da AD, Pêcheux (1990, p. 315) menciona que: “Do ponto de vista dos procedimentos AD-2 manifesta muitas poucas inovações: o deslocamento e sobretudo sensível ao nível da construção dos corpora discursivos, que permitem trabalhar sistematicamente suas influências internas desiguais”. Nessa fase, a noção de máquina estrutural fechada começa a explodir (o que contribui para esse fato é o conceito de formação discursiva que foi emprestado de Foucault), e o objeto das análises passa a ser as relações entre as máquinas discursivas. Em relação aos procedimentos de análises, não houve muitas alterações.

A terceira fase, segundo Pêcheux (1990, p. 315), aborda “o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos, e também dos ‘pontos de vista’ e lugares enunciativos no fio intradiscursivo”. Decorrente do desenvolvimento de numerosas pesquisas sobre encadeamentos intradiscursivos “interfrásticos”, a AD-3 é marcada pela emergência de novos procedimentos de análise, por meio da desconstrução da maquinaria discursiva. É quando se começa a considerar que os diversos discursos que atravessam uma formação discursiva não se constituem independente uns dos outros, pois formam-se no interior de interdiscursos. Quanto aos procedimentos de ordem fixa que predominaram nas outras duas fases, chegam ao fim. O discurso do outro começa a ser considerado, assim como o interdiscurso e a heterogeneidade. É na ótica da terceira fase da AD que esta pesquisa se enquadra, pois consideramos que os discursos de alunos com necessidades especiais aqui analisados são constituídos pelo outro, pela história e ideologia.

## **1.2 Discurso e interdiscurso**

Alguns conceitos são essenciais no desenvolvimento desta pesquisa, entre eles o de discurso. Segundo Pêcheux (1990, p. 76), discurso “é enquanto tal, da ordem da fala, na qual se manifesta a ‘liberdade do locutor’, ainda que bem entendido seja proveniente da língua enquanto sequência sintaticamente correta”.

Para Orlandi (1999, p. 15), “a palavra discurso etimologicamente tem em si a ideia de curso de percurso, de correr por de movimento”. Não é visto como uma estrutura fechada; é considerado não somente pelo linguístico, mas também pelo contexto sócio-histórico e pela ideologia presente. Orlandi (1999) também menciona que não existe discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia. O discurso pode ser entendido como mediação entre o sujeito e o mundo, pois nele é possível observar a relação entre língua e ideologia, que nada mais é que a palavra em movimento. O objeto da AD é o discurso, ou seja, observa-se o homem falando, considerando as condições de produção e ideologia a que o sujeito é assujeitado presentes na produção.

Durante a análise, deve ser considerada a relação do sujeito com a língua, a história e a ideologia, pois, conforme postula Pêcheux (1990), o discurso não pode ser visto como troca de informações, e sim como efeito de sentido entre locutores. Ainda de acordo com Pêcheux (2002, p. 56), “só por sua existência, todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação-reestruturação dessas redes e trajetos: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação”.

Quanto ao conceito de interdiscurso, é mencionado e retomado sempre que, nas análises, observamos os possíveis discursos presentes nos dizeres dos alunos, como os de vitimização, inclusão e exclusão. Isso porque, ao descrevermos os discursos dos alunos, identificamos os interdiscursos que serviram de base para sua constituição.

Interdiscurso é a memória discursiva, podendo ser entendido como discursos que foram ditos, entendidos e esquecidos. Sempre que produzimos nossos discursos, acionamos uma memória discursiva, e, com base nos discursos presentes nela, nós os reorganizamos e produzimos outros discursos, com a ilusão de que somos sua origem e fonte.

Orlandi (2005, p. 31) afirma que:

A memória, por sua vez, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.

A memória discursiva e, portanto, os interdiscursos são constituídos com base em todas as experiências do sujeito, em tudo que viveu ao longo de sua vida. O outro contribui muito para isso, pois, mesmo que de forma inconsciente, produzimos nossos discursos com base em outros que já ouvimos, entendemos e esquecemos, mas que são sempre acionados.

Falar de interdiscurso implica dizer que um discurso nasce de outros discursos que lhe servem de matéria-prima. Trata-se de um aspecto constitutivo da linguagem, sempre em

curso: o interdiscurso repete-se e modifica-se, imbricado no complexo das formações ideológicas que toda formação discursiva dissimula, na ilusão de transparência de sentido que nela se forma. É o lugar do “já dito”, do algo que fala antes, em outro lugar, enfim do pré-construído, cujo efeito produzido possibilita aliar o linguístico, o histórico e o ideológico.

Agora dando continuidade à discussão de conceitos, abordaremos o de sujeito, que na visão discursiva, é clivado, dividido, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente e assujeitado à ideologia. Para Possenti (2009, p. 82), “A questão do sujeito é uma questão aberta. Para analistas do discurso afetados de alguma forma pelo ‘ar do tempo’ da época heroica da fundação da disciplina, só há um consenso absoluto: o fim do sujeito cartesiano”. O sujeito deixou de ser visto como sujeito absoluto, da razão, pois é perpassado pelo inconsciente e pelo outro, não tem controle do que diz e do sentido de seu dizer.

Sobre isso, Authier-Revuz (1990, p. 43) afirma:

Face à pretensão - espontânea ou teoricamente conduzida - do sujeito como fonte autônoma do sentido que comunica através da língua, abordagens teóricas diversas têm mostrado que toda fala é determinada de fora da vontade do sujeito e que este é mais falado do que fala.

Embora o sujeito tenha a ilusão de que é a fonte do sentido do que diz, origem de seu discurso, ele não pode controlar os efeitos que seu dizer pode provocar. Em relação a isso, Pêcheux (1988, p. 173) propõe os dois esquecimentos: o n°1, que “dá conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina”; e o n° 2, pelo qual o todo sujeito-falante escolhe, “no interior da formação discursiva que o domina” (ou seja: no sistema de enunciados), “formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase”.

De acordo com Orlandi (1990, p. 35), o esquecimento n°1, “também chamado ideológico”, é “da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia”. É o esquecimento pelo qual o sujeito acredita ser origem do que diz, de que seu discurso foi produzido somente por ele, embora o que realmente acontece é que produzimos com base em outros que já nos constituem. Já em relação ao esquecimento n° 2, afirma a autora que “é da ordem da enunciação”: “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e ao longo de nosso dizer, formam famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre poderia ser outro”. No esquecimento n°2, o sujeito apresenta a ilusão de que é a fonte de sentido de seu discurso, que o que diz só pode ser entendido de uma forma (a que ele pensou); é como se tivesse o controle dos efeitos de sentido que seu discurso pode causar; é como se o sujeito considerasse que seu dizer é intencional, que a linguagem é transparente

(mas ela é opaca). Os dois esquecimentos constituem o sujeito, e a ilusão de ser origem e fonte do que diz é necessária para que continue produzindo discursos.

Nesta pesquisa, abordamos, porém, a visão de um sujeito assujeitado, que não se deixa ser apenas usado pelo discurso, embora este exerça poder que manipula suas atitudes. O sujeito é influenciado pelas práticas discursivas, mas também as modifica. O sujeito com necessidades especiais sabe que não pode dizer tudo que pensa e que precisa entrar na “ordem do discurso”, para ser ouvido. Segundo Foucault (1996, p. 3) “o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo pelo qual e com o qual se luta, é o próprio poder de que procuramos assenhorear-nos”.

Outra noção importante para análise do discurso é a de formação discursiva, que foi emprestada de Foucault (2008, p. 43):

se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações) , diremos por convenção, que se trata de uma formação discursiva.

De uma forma simplificada, podemos entender uma formação discursiva como aquilo que pode e deve ser dito em uma determinada época e lugar. Para Pêcheux (1988, p. 160, grifos do autor), “*formação discursiva* aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. Navarro (2004, p. 55) afirma: “Para Foucault o que garante a unidade de um discurso, não seria a sua linearidade formal - sintático ou semântica, mas sim algo comparável a uma diversidade de instâncias enunciativas simultâneas.”

De acordo com Orlandi (1990, p. 43), “a noção de FD é básica para AD pelo fato de fazer entender o processo de produção de sentidos e a sua relação com a ideologia”. Nesta pesquisa, almejamos descrever as várias formações discursivas (FDs) que perpassam o dizer dos alunos com necessidades, pelo fato de as palavras mudarem de sentido de acordo com o contexto em que são/foram pronunciadas. Por meio das FDs que constituem o discurso desses sujeitos, podemos investigar o lugar de onde falam. Sabendo que certos discursos são interditados, não podem ser ditos por todos, almejamos questionar se, com nosso aluno, há uma interdição, bem como o que tem sido permitido a ele.

O tema central desta pesquisa refere-se à questão da identidade. Assim, durante todo o seu desenvolver, tal conceito será constantemente retomado. Para discorrer sobre ele, adotamos, como arcabouço teórico, Coracini (2007) e Hall (2005).

Hall (2005) afirma que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio fazendo surgir novas identidades”. De acordo com o autor, o sujeito que até então era reconhecido como unificado “agora” é um sujeito fragmentado, híbrido e por isso hoje acaba adotando diversas identidades. A identidade deixa de ser unificada, e o sujeito adquire diversas identidades, de acordo com o momento histórico em que está vivendo. A identidade, na visão do sujeito cartesiano, uno, da razão, era compreendida como estática; para o sujeito da visão discursiva está em constante transformação, pois diferentes identidades são representadas em diferentes momentos:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar ao menos temporariamente. (HALL, 2005, p. 13).

O que nos parece, no caso dos alunos com necessidades especiais entrevistados, é que transitam entre identidades que foram naturalizadas, como a do sujeito inferior ou incapaz, pelo fato de possuir limitações, ou também a de vítima, pois as pessoas tendem a olhá-los com pena e eles, muitas vezes, podem adotar essa identidade de “coitados”.

Para Hall (2005, p.12), “O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático.” O sujeito dividido, híbrido, clivado, fragmentado, perpassado pelo inconsciente e assujeitado à ideologia, acaba assumindo diversas identidades, que muitas vezes são contraditórias entre si. Isso é consequência do constante processo de transformação que vivemos, diariamente bombardeados por tendências que mudam o tempo todo: o que ontem era aceito hoje já não é mais. Ao levarmos isso para a realidade da inclusão escolar, observamos que os paradigmas adotados por nossa sociedade estão em constante mutação, fato que contribui para a formação identitária conflituosa desses alunos, entre o antes e o agora; entre o aqui (escola regular) e o lá (APAE).

A propósito, vale evocar aqui o conceito de “entre-lugar”, que, segundo Bhabha (2010, p. 301), pode ser entendido como “um futuro intersticial, que emerge *no entre-meio* entre as exigências do passado e as necessidades do presente”. Sobre o conflito passado/presente, o pensador afirma que:

[...] Nossa existência hoje é marcada por uma tenebrosa sensação de sobrevivência, de viver nas fronteiras do “presente” [...] O além não é nem um novo horizonte, nem um abandono do passado... encontramos-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão. (BHABHA, 2010, p.19).

Nesse cenário, Bhabha (2010, p. 106) afirma que: “Julgar a imagem estereotipada com base em uma normatividade política prévia é descartá-la, não deslocá-la, o que só é possível ao se lidar com sua eficácia, com o repertório de posições de poder e resistência, dominação e dependência.”

Ao observar sujeitos heterogêneos, clivados, divididos, Hall (2005, p. 39) ressalta: “a identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de *uma falta* de inteireza que é ‘preenchida’ a partir de nosso *exterior*, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros”. Assim, o aluno visto pela sociedade como aquele que tem necessidades especiais está em constante confronto: entre aquilo que os outros pensam sobre ele, mesmo que de forma velada, e o que gostaria que pensassem dele. As múltiplas identidades que esses alunos demonstram e acreditam possuir é que são observadas, analisadas e descritas com esta pesquisa.

Da perspectiva de Coracini (2007), não existe identidade fixa, pois essa só se torna possível na ilusão, que adotamos como nossa. Trata-se de representações imaginárias, aceitas por nós como uma verdade. A autora menciona que: “Constituído na falta e pela falta, o sujeito (se) constrói uma identidade que ele crê transparente”. (CORACINI, 2007, p. 51). Para encontrar seu lugar no mundo, na sociedade, para que possa vir conviver e identificar-se com o outro, o sujeito acredita que sabe quem é. Isso se produz por meio do que pensa e diz sobre si, geralmente com base no que o outro diz, pois o sujeito é falado pelo outro. Acrescenta a pesquisadora:

Alguns afirmam que estamos vivendo em um período que se caracteriza pela crise de identidade, ou, melhor dizendo pelo sentimento de perda da identidade - individual, social, nacional - provocado dentre outras causas, pela ideologia da globalização. Esta pretende, embora camufle em discurso, a centralização e a homogeneização, se não de todos e de tudo. (CORACINI, 2007, p. 166).

Projetamos nossas representações imaginárias e simbólicas de acordo com o que o outro diz que somos. Essas representações sobre nós mesmos se estabelecem de acordo com tudo que ouvimos a nosso respeito: nós nos apropriamos da visão do outro sobre nós como

referência para afirmar a identidade que acreditamos possuir. Adotamos a identidade como algo fixo, imutável, quando, a rigor, está em constante transformação; o sujeito apresenta várias identidades que, em determinados momentos, chegam a ser contraditórias. Segundo Coracini (2007, p. 61), “Apesar da ilusão que se instaura no sujeito, a identidade não é inata, nem natural, mas naturalizada”, ou seja: não nascemos com a identidade fixa e imutável, pois essa está em constante mudança. As representações imaginárias vão sendo constituídas no intuito de suprir a falta que nos constitui; e o outro faz parte desse processo de representação, pelo fato de acreditarmos ser o que o outro julga que somos. É pelos discursos proferidos pelo outro sobre nós, que acabam prevalecendo como verdadeiros, que nossa identidade vai sendo moldada, embora essa só exista no imaginário por meio de diversas representações.

A identidade é, para Coracini (2007), construída com base no nosso discurso e no do outro, pelo fato de sermos ditos pelo olhar do outro. As diversas representações que temos de nós mesmos são constituídas com base no que acreditamos ser, no que o outro determina que somos. É como se tivéssemos que nos afirmar o tempo todo e, para isso, precisamos do outro para nos ver, de modo que as representações que possuímos de nós mesmos fossem tecidas com base nos nossos discursos e no dos outros. A autora também diz que, para os estudos de natureza social, a identidade social e individual pode ser entendida como um conjunto de características que identifica e distingue os indivíduos; já para a psicanálise seria o que o sujeito consegue dizer sobre si.

A pesquisadora fala sobre os modismos:

Isso explica a questão dos modismos e a forte adesão a esta ou àquela maneira de se comportar de se relacionar. A identidade se constrói no imaginário, nas identificações imaginárias, que podem ou não se transformar em simbólicas, constituindo o Outro do inconsciente, os valores que, sem saber orientam o indivíduo, suas escolhas, seu rumo (CORACINI, 2007, p.168).

Para ser aceito, o sujeito acaba aderindo a comportamentos que caracterizam sua identidade. Na maioria das vezes, nem compartilha dos ideais e pensamentos de um grupo, mas prefere fingir, e suas atitudes acabam sendo direcionadas por representações que parece aceitar. Assim, para que possa fazer parte de um determinado grupo, segue tendências e modismos, pois se preocupa mais com o que os outros pensam sobre si do que com o que realmente é.

A falta constitui o sujeito, que vive constantemente tentando preencher um vazio ou tentando satisfazer o outro. Na sociedade, de acordo com o momento histórico, os valores e as necessidades do sujeito sempre mudam. Para satisfazer essa falta, o sujeito vive em

conflito identitário, visto que se reconhece sempre a partir do olhar do outro. É como se o desejo de satisfazer o outro predominasse e o desejo e a ilusão de possuir uma identidade fixa garantisse a segurança e a estabilidade de que é capaz de reconhecer-se a si mesmo e ao outro. E o momento histórico impõe o que é aceito como certo e errado, cabendo ao sujeito adequar-se para ser aceito.

Posto isso, temos o intuito de observar, nos dizeres de alunos com necessidades especiais, traços que revelam essa tentativa de satisfazer o outro, mesmo que para isso tenham que esconder o que pensam e sentem.

### 1.3 Heterogeneidade

Heterogeneidade é uma noção que será abordada na análise, pois, ao trabalharmos com os dizeres de alunos com necessidades especiais, o que desejamos é analisar e descrever a presença do outro nos discursos. Para trabalhar com esse conceito, recorreremos ao arcabouço teórico de Authier-Revuz (1990).

A autora propõe o conceito de heterogeneidade enunciativa ao reconhecer que todo discurso apresenta a presença do outro:

Em ruptura com o EU, fundamento da subjetividade clássica concebida como o interior diante da exterioridade do mudo, o fundamento do sujeito é aqui deslocado, desalojado, “em um lugar múltiplo, fundamentalmente heterônimo, em que a exterioridade está no interior do sujeito”. Nesta afirmação de que, constitutivamente, no sujeito e no seu discurso está o Outro, reencontram-se as concepções do discurso, da ideologia, e do inconsciente, que as teorias da enunciação não podem, sem riscos para linguística, esquecer (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 29).

Para isso, a linguista apresenta duas maneiras de se expor essa presença do outro: heterogeneidade constitutiva e heterogeneidade mostrada, que pode ser marcada ou não. Mesmo trabalhando em separado com os conceitos de heterogeneidade constitutiva e mostrada, a autora afirma que toda heterogeneidade é constitutiva.

Ela expõe que “representam duas ordens de realidades diferentes: a dos processos reais, de constituição dum discurso e a dos processos não menos reais, de representação, num discurso, de sua constituição” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 32). Para desenvolver a heterogeneidade constitutiva, a pesquisadora utiliza como base o dialogismo bakhtiniano, explorando o sujeito e sua relação com a linguagem na concepção de Freud e Lacan.

Na heterogeneidade constitutiva, a presença do outro não é explícita: o sujeito se apropria de outros discursos, como se fossem seus, e produz seu próprio discurso sem mostrar a presença do outro. Na heterogeneidade mostrada, que também é constitutiva, a presença do outro é explícita e pode ser marcada ou não. A heterogeneidade mostrada marcada ocorre quando a presença do outro é explícita por marcas (discurso direto, aspas, glosas, citações, referências e outras). Quanto à heterogeneidade mostrada não marcada, explica: “Efetivamente as formas não marcadas da heterogeneidade mostrada – discurso indireto livre, ironia...de um lado, metáforas, jogos de palavras [...] de outro lado representam, pelo continuum, a incerteza que caracteriza a referência ao outro” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p. 34).

A inclusão escolar dos alunos com necessidades especiais tem enfrentado obstáculos que não se limitam aos aspectos físicos; também a ideologia da classe dominante tem colaborado para a disseminação de ideias que prejudicam a aceitação desses novos alunos. A heterogeneidade enunciativa, constitutiva do discurso desses alunos, irá ressaltar esse fato. Assim, esse conceito será abordado na análise pelo fato de os alunos utilizarem, em seus discursos, outros que já foram ditos e acabarem reproduzindo estereótipos e preconceitos determinados em diferentes épocas.

#### **1.4 Relações de saber e poder**

Outra questão pertinente para esta pesquisa são as relações de saber e poder, para cuja compreensão recorreremos a Foucault (1979, 1996, 2006) e a Gore (1994).

Iniciemos com Foucault (1996, p. 2) ao argumentar que:

suponho que em toda sociedade a produção do discurso e simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e os perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

As relações de saber e poder são instauradas de um modo que não percebemos. O poder é utilizado para qualificar os discursos como verdadeiros ou falsos, em diferentes momentos. A verdade e o saber são determinados por quem exerce o poder. Gore (1994, p.11) reflete que, para Foucault, poder e saber não são idênticos: “Foucault expressa sua compreensão alternativa - uma compreensão que para mim, é altamente convincente de poder-saber. Nessa visão, o poder não é necessariamente repressivo uma vez que incita, induz,

seduz, torna mais fácil ou mais difícil, amplia ou limita”. A autora também afirma que o processo pedagógico estabelece relações de poder entre professores e alunos, pois as relações de poder e saber são necessárias aos processos pedagógicos.

De acordo com Foucault (1996, p.15):

A educação pode muito bem ser de direito, o instrumento graças ao qual todo o indivíduo, numa sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso; sabemos no entanto que permite e naquilo que impede, ela segue as linhas que são marcadas pelas distâncias, pelas oposições e pelas lutas sociais. Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos com os saberes e os poderes que estes trazem consigo.

O sistema educacional, por meio da ideologia da classe dominante e do poder exercido pelos nossos governantes, oferece aos sujeitos o acesso a saberes e verdades “permitidos” (que estão na ordem do discurso político-educacional). A escola nada mais é que um aparelho ideológico do Estado, em que, por meio da persuasão ideológica, os sujeitos são assujeitados, disciplinados a seguir o que é imposto como verdade pelos que exercem o poder. Foucault (2006) diz que, durante muito tempo acreditou que corria atrás de uma espécie de análise de conhecimentos, porém constatou que seu verdadeiro problema era o poder. O saber e o poder são distintos e também são interligados, pois, embora os sujeitos vivam em busca da intelectualidade, o que realmente almejam nada mais é que exercer uma posição de poder. Para Foucault (1979, p. 14), “a questão política não é o erro, a ilusão, a consciência alienada ou a ideologia; é a própria verdade.” O saber não pode ser dito por qualquer um, pois “existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade”. (FOUCAULT, 1979, p. 71).

Em face das condições de produção dos discursos aqui analisados, as noções de saber e poder são extremamente relevantes para esta pesquisa: nosso foco são dizeres produzidos por alunos (além de professores e gestor) em ambiente educacional de inclusão escolar. Nesses dizeres, buscamos aspectos pertinentes a como estão sendo estabelecidas as relações inclusivas no interior do sistema educacional: a relação entre professores, direção e alunos com necessidades especiais.

O saber representa, no sistema educacional, a fonte do poder. E nessa relação os alunos parecem representar-se e ser representados como sujeitos passivos que simplesmente aceitam essa situação sem questioná-la, porém, mesmo que de forma velada, o sujeito revela-se em seu discurso. Por meio do lapso, da negação e do discurso de aceitação, o sujeito traz

marcas que expõem o que pensa. Sabemos que as relações de saber e poder são constituídas e naturalizadas pelo sistema educacional. A escola atribui esse poder ao professor, que acredita ser fonte de saber, mesmo que os saberes que transmite sejam os que foram permitidos a ele pela classe dominante ou pelos dirigentes da Educação. A ideologia existente faz parte de toda essa disseminação de saberes: o sujeito não tem contato com a verdade em si, mesmo que acredite que o saber científico seja uma verdade única. O saber é reproduzido e disseminado de acordo com o que está na ordem da ideologia dominante, pois não temos acesso aos saberes que queremos, e sim ao que é permitido. Embora acredite no poder que a instituição/escola atribuiu a ele, o professor apenas reproduz o discurso educacional/institucional. Mesmo assim, na relação com seus alunos, a ilusão discursiva é de que é ele quem exerce o poder, pelo fato de possuir o saber. Para Guerra (2008, p. 179):

É importante, também, afirmar que o professor e os alunos possuem relações de lugares e papéis complementares e, em decorrência, as intervenções realizadas pelos alunos têm também uma natureza similar àquelas realizadas pelo professor. Mesmo que, ao longo da aula, os momentos de tensão surjam e as tentativas de reverter esses lugares e papéis, por parte dos alunos, aconteçam, fica claro que raramente a fala dos alunos pode ser considerada como função das ações do professor, que é quem gerencia efetivamente a situação e normatiza.

Já o diretor da escola é aquele que gerencia, ocupa uma posição de poder e autoridade superior à do professor. Sabemos que a inclusão escolar é algo que não depende somente de leis e adaptação física das escolas. O principal para que aconteça na prática talvez seja a mudança de consciência das pessoas. Não como se fosse um favor, as pessoas aceitarem esses novos alunos, mas como condição para igualdade, pois é esse papel de educar e transformar as pessoas que a escola desempenha na sociedade. Para ensinar e educar os outros alunos ditos “normais” a receber e compreender qual é o verdadeiro papel da inclusão, que é o respeito ao direito do próximo, a escola e todos os membros de poder do sistema educacional devem, no entanto, “falar a mesma língua”. As relações estabelecidas entre saber e poder expõem o fato de que, embora sejam conceitos distintos, estarão sempre interligados.

Importa esclarecer que, na AD, a interpretação é antecedida pela descrição, de modo que o analista de discurso não atribui sentidos, e sim demonstra como um objeto simbólico produz sentidos, como ensina Orlandi (1998). Neste caso, esse objeto simbólico é representado pela/na materialidade linguística, por meio da qual buscamos identificar efeitos e deslocamentos de sentidos.

Reconhecemos, com a autora, que a AD “não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” e que todo enunciado “é

linguisticamente descritível como uma série de pontos de deriva possível oferecendo lugar à interpretação”. (ORLANDI, 1999, p. 59). Além disso, os dizeres não são apenas mensagens para serem decodificadas, pois são efeitos de sentido produzidos em certas condições que estão presentes no dizer, deixando vestígios que o analista de discurso deve compreender e relacionar com as condições de produção, objeto do próximo capítulo.

Abordamos no capítulo I, aspectos teóricos essenciais para fundamentar à análise do córpus. A seguir, no capítulo II, ressaltamos em quais condições de produção surgiram os discursos dos sujeitos entrevistados, além de descrever o perfil de cada um, também expomos como foi a constituição do córpus.

## **CAPÍTULO II. CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO: BREVE HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Neste capítulo, pretendemos expor como foi realizada esta pesquisa e em que condições foram produzidos os dizeres dos sujeitos, analisados, discutidos e problematizados no terceiro capítulo do trabalho. No primeiro tópico, expomos considerações sobre o método arqueogenealógico de Foucault e sobre a noção de condições de produção. Também ressaltamos como ocorreu a constituição do corpús e a descrição do perfil dos entrevistados. No segundo, apresentamos a trajetória escolar de alunos com necessidades especiais, no intuito de esclarecer como se deu esse processo marcado por segregação e exclusão social. No terceiro, destacamos a importância da Lei LDB (BRASIL, 1996) e da Declaração de Salamanca (1994) nas crescentes discussões que têm surgindo em torno da inclusão escolar. Discutimos a questão de educação especial e inclusiva e as novas medidas adotadas pelo governo nas escolas de ensino regular que visam à inclusão, como o AEE (Atendimento Educacional Especializado) e as salas de recursos. Ainda nesse tópico tratamos de binômios relacionados à inclusão escolar e retratamos como os alunos com necessidades especiais são vistos pelos professores (três) e direção da escola (diretor da unidade escolar municipal). Também discutimos a questão da mudança terminológica: de “deficiente mental” a “deficiente intelectual”.

### **2.1 Metodologia e constituição do corpús**

Para este trabalho, adotamos, como metodologia de pesquisa, o método arqueogenealógico proposto por Foucault (2008). É um método que visa “descobrir”, pela “escavação”, no surgimento dos discursos, como surgiu um determinado enunciado e não outro. Assim, ao utilizarmos esse método, visamos compreender como os enunciados relativos à identidade dos alunos tidos como “deficientes intelectuais” constituíram-se por meio de outros enunciados que já foram ditos.

Foucault (2008, p. 31) defende que a análise do campo discursivo deva “compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação; de determinar as condições de sua existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com os outros enunciados a que pode estar ligado”.

Segundo o autor, “A arqueologia busca definir não os pensamentos, as representações, as imagens, os temas, as obsessões que se ocultam ou se manifestam nos

discursos, mas os próprios discursos, enquanto práticas que obedecem a regras.” (FOUCAULT, 2008, p. 157). O discurso é, para o autor, compreendido como acontecimento, e, para o método arqueogenealógico, os acontecimentos discursivos ocorrem ao longo da história de forma descontínua, na dispersão e na irregularidade. Buscamos, assim, na dispersão dos enunciados, observar a regularidade e a positividade que geram os discursos sobre a identidade desses alunos “classificados” como deficientes intelectuais. Para o filósofo, os discursos precisam ser vistos como conjuntos de acontecimentos que emergem na materialidade, que estão sempre relacionados com outros acontecimentos, que foram relacionando-se e transformando-se. É por meio desse contexto metodológico que tratamos da realidade dos alunos com necessidades especiais.

O corpúsculo desta pesquisa é composto por recortes de dizeres, obtidos por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, aplicadas a 11 alunos considerados, pela sociedade e pelos órgãos oficiais da Educação, como “deficientes intelectuais”, além de notas de campo. As questões giraram em torno dos temas: inclusão escolar e exclusão, sujeito perpassado pelo presente e passado e pelo preconceito. Gravamos as entrevistas em áudio com MP3, após autorização das escolas e dos envolvidos; depois as transcrevemos de acordo com as normas de transcrição de dados orais e selecionamos, com base nas regularidades apresentadas, os recortes que seriam analisados.

Para análise, priorizamos as entrevistas de alunos que já haviam frequentado a APAE, o que poderia “legitimar” sua fala do lugar de aluno que vivencia a inclusão/exclusão escolar. Consideramos que teriam propriedade e conhecimentos para discutirem sobre o assunto, por terem estudado na APAE e “hoje” estarem frequentando escola de ensino regular municipal ou estadual. Os alunos entrevistados estudam no município de Castilho-SP, sendo cinco da escola municipal e seis da escola estadual. Embora não tenha sido nosso objetivo analisar os dizeres de três professores e do diretor da unidade escolar municipal, entrevistamos, por meio um roteiro semiestruturado, também esses sujeitos, por lecionarem aos alunos pesquisados. Entendemos como indispensável identificar quais representações professores e gestor possuem da inclusão escolar, para compreender melhor sob quais condições os alunos com necessidades especiais produziram seus discursos. Conforme ensina Orlandi (1999), os sentidos não estão apenas nas palavras e nos textos; estão relacionados com a exterioridade e com as condições em que foram produzidos, não dependendo, portanto, apenas da intenção dos sujeitos.

Antes da entrevista, elaboramos o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), documento obrigatório para a realização de pesquisa com seres humanos; após aprovação da pesquisa pelo Comitê de Ética da PROPP/UFMS, pudemos iniciar os primeiros contatos com a direção das escolas, ambas pertencentes ao município paulista de Castilho. A escola municipal é da zona rural e atende alunos desde a educação infantil até o 9º ano; já a escola estadual é situada na zona urbana e atende alunos do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

O primeiro contato com a direção das unidades escolares não foi muito tranquilo; ambas demonstraram resistência, por tratar-se de uma coleta de dados por meio de entrevistas. Antes da liberação pelas escolas, foi necessário um esclarecimento sobre a pesquisa de forma detalhada, embora todas as informações já estivessem presentes no TCLE.

A seguir, fizemos um levantamento dos alunos classificados como “deficientes intelectuais”<sup>3</sup>. Na escola municipal, esse levantamento realizou-se com o apoio da coordenadora pedagógica, enquanto na escola estadual quem nos auxiliou foi a professora da sala de recursos. Em seguida, antes das entrevistas, primeiro marcamos individualmente com os alunos, para que houvesse um contato e que pudessem compreender do que tratava a pesquisa, para maior familiarização.

Para manter o sigilo, denominamos os sujeitos de S1, S2 (e assim por diante), seguindo a sequência em que realizamos as entrevistas. Iniciamos a coleta com os alunos da escola municipal. O primeiro aluno, S1, é um aluno do 4º ano e tem 10 anos; mostrou-se muito tímido e apresentou dificuldade para responder ao que era questionado. Estava aguardando uma vaga na APAE, pois a escola e a família, em conjunto, decidiram que era melhor ele ir para a APAE. Em seguida, entrevistamos S2, uma aluna de 18 anos, do 7º ano, que estudou durante quatro anos na APAE. Comunicativa, expressou-se tranquila e satisfatoriamente durante a entrevista, mostrando interesse em participar. S3 é um aluno com 14 anos, do 4º ano, que apresentou limitações para responder às questões e resistência quando falávamos da APAE, talvez pelo fato de também estar aguardando uma vaga na instituição, apesar de demonstrar que não queria ir. Durante a entrevista, disse que não entendia por que estava indo, pois, segundo ele, não era “doido”. Já quando fomos entrevistar o aluno S4<sup>4</sup>, com 18 anos e do 8º ano, precisamos ter um pouco mais de tranquilidade. Antes da entrevista,

---

<sup>3</sup>Nas escolas, a informação se o aluno possui alguma deficiência está registrada na sua matrícula.

<sup>4</sup>Esse aluno demonstrou uma resistência muito grande para falar da APAE. Durante as entrevistas, em muitos momentos, tínhamos que parar e falar de um outro assunto. Depois da entrevista, sempre que nos via, percebíamos que evitava o contato, como se tivesse receio de que os outros alunos se interessassem em saber sobre o que conversávamos.

tivemos que conversar muito com esse aluno para que aceitasse participar. Ele frequentou a APAE por quatro anos e, de todos os alunos entrevistados, era o que não gostava de falar sobre o assunto. Deixou claro, durante as entrevistas, que isso é um segredo e um passado sobre o qual não gosta de se pronunciar. Embora tenha respondido a tudo que questionávamos, o desconforto era perceptível quando o assunto era a instituição. Para finalizar, nessa escola entrevistamos S5, um aluno de 16 anos, do 5º ano, que estudou por quatro anos na APAE. Participativo, não apresentou dificuldade para responder ao que era questionado, nem apresentou incômodo em nenhuma questão.

Ao finalizarmos as entrevistas na escola municipal, fomos em busca das entrevistas da escola estadual. Os primeiros contatos foram com a direção e coordenação da escola; em seguida, por tratar-se de uma escola estadual com muitos professores, achamos melhor conversar com a professora da sala de recursos, pelo fato de ela atender a todos os alunos com necessidades educacionais especiais da escola. Foram várias tentativas para encontrá-la, pois atende em horários diferenciados durante a semana. Quando finalmente conseguimos agendar um horário, levamos o projeto de pesquisa e o TCLE<sup>5</sup> para explicarmos as possíveis dúvidas que ela apresentasse quanto às entrevistas. Tivemos alguns encontros nos quais a professora nos auxiliou com questões pertinentes à temática, depois nos indicou os alunos classificados como “deficientes intelectuais” que atendia.

Pelo fato de a professora trabalhar com horários agendados, marcamos de acordo com o dia em que atenderia os alunos. No primeiro contato com os alunos, apenas conversamos sobre a pesquisa e observamos quem teria interesse em participar; depois marcamos os dias. Nessa escola, gravamos com seis alunos que demonstraram interesse em participar. A primeira aluna entrevistada, S6, tem 20 anos e é do 3º ano do ensino médio. Nunca frequentou a APAE, porém relatou que sempre apresentou dificuldade de aprendizagem. Mesmo reprovando alguns anos, sempre viu nos estudos um meio para melhorar de vida. Já a aluna que chamaremos de S7 é do 9º ano e tem 17 anos. Muito atenciosa e participativa, respondeu às questões sem problemas. Relatou que estudou por quatro anos na APAE, pois, quando estava na 3ª série, teve uma crise de epilepsia e, por causa do tratamento que fez, faltava muito às aulas. Assim, segundo ela, foi encaminhada para a APAE, e disse que até hoje não entendeu por que estudou lá, pois sabe que é uma pessoa normal e não deveria ter ido para lá.

---

<sup>5</sup> Encontra-se nos anexos.

A próxima a ser entrevistada foi S8, uma aluna de 14 anos, do 7º ano, que estudou por um ano na APAE. Respondeu às questões que foram feitas, porém, em alguns momentos da entrevista, começava a falar coisas imaginárias, relatava fatos que pareciam nunca ter acontecido. Dando sequência, entrevistamos S9, aluna de 14 anos, do 7º ano, comunicativa e atenciosa, que respondeu ao que era questionado sem problemas. Nunca estudou na APAE, mas estuda em uma sala, como relatou, com alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em seguida, entrevistamos a aluna S10, de 18 anos, do 9º ano, que estudou por quatro anos na APAE e respondeu com autonomia ao que lhe foi questionado. Para finalizar, entrevistamos S11, um aluno de 17 anos, do 7º ano, tímido e cauteloso para responder às questões. O tempo todo tivemos que explicar para que serviriam os dados da entrevista. Demonstrava insegurança, acreditando que representávamos a direção da escola.

Numa análise parcial do perfil dos alunos entrevistados, destacamos que, dos onze alunos, cinco eram do sexo masculino e seis do sexo feminino. Cursam do 4º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio, e a idade varia de 10 anos a 20 anos.

As entrevistas foram realizadas em dias diferentes, na escola estadual, onde agendamos os horários de acordo com o dia em que os alunos seriam atendidos na sala de recursos. Utilizamos esse horário de atendimento para fazer as entrevistas. Nos dizeres dos alunos sobre inclusão escolar, observam-se marcas que retratam o sentimento de inferioridade em relação aos outros alunos ditos “normais”, como em S2: **“nós é tudo igual...não tem diferença não”**; ou S4: **“eles num conversa muito comigo...me acha diferente”**.

Para Skliar (2003, p.154), “A alteridade deficiente, anormal como significado só tem sentido se foge e refoge desse outro e se confronta com a normalidade; se fere de morte a normalidade; se transfigura a normalidade”. O conceito “anormal” surge do confronto com o que a sociedade dita e impõe ser normal. Observamos que as maiores regularidades nos dizeres dos alunos entrevistados referem-se aos itens lexicais “normal” e “anormal”. Também nos chamou atenção a forma como fazem referência aos demais alunos, pois sempre utilizam a expressão “os outros”. O discurso indireto também é usado pelos sujeitos para relatar os fatos, num possível desejo de não quererem que os vejam como sujeitos do discurso. Simplesmente almejam ser vistos como alguém que reproduz as marcas de preconceito e exclusão do discurso do outro sobre ele. Ilusão essa que pode ser compreendida pelo fato de o sujeito acreditar que as palavras são neutras e transparentes. Como menciona Authier-Revuz (1998, p. 26), “as palavras que dizemos não falam *por si*, mas pelo...Outro”, pois o nosso dizer não é óbvio.

Assim, após selecionar os recortes das entrevistas, observamos as regularidades com a finalidade de delimitar e descrever os eixos temáticos propostos neste trabalho, a saber: anormalidade, inferioridade e interdição. As condições de produção das entrevistas envolvem aspectos sociais, históricos e ideológicos de modo que são indispensáveis para entendermos os dizeres de nossos sujeitos entrevistados. As condições de produção, segundo Orlandi (1999), podem ser consideradas em sentido estrito – o contexto imediato da enunciação – e em sentido amplo – incluem o contexto sócio-histórico e ideológico da enunciação .

E aqui, para os gestos de interpretação do nosso *córpus*, adotamos a visão de condições de produção no sentido amplo, considerando todo o contexto que permeia os dizeres dos sujeitos e as influências sócio-históricas e ideológicas que determinam sua constituição identitária. Com a utilização do método arqueogenealógico, a problematização dos dizeres dos alunos obedece a uma determinada condição histórica, sem desprezar que essa é constituída por outras historicidades. Assim, procuramos descrever e analisar por que um determinado enunciado foi produzido, e não outro.

Além das condições de produção, também merece menção o gênero textual utilizado para a coleta do *córpus*: a entrevista. Bakhtin (2003, p. 279) menciona que “O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua”. Para fazermos interpretação de enunciados, não desconsideramos as características próprias e estáveis do gênero com que estamos trabalhando, pois, por meio da sua composição e estrutura, teremos pistas que contribuirão para essa interpretação. Continua o autor: “Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora *seus tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*”. (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Para empreendermos gestos de interpretação sobre os recortes analisados, não podemos deixar de compreender as características do gênero, a entrevista. Para Rocha; Daher; Sant’anna (2004, p.175), a entrevista “não é um *córpus* de análise, mas sim o campo de circulação de determinados discursos, campo esse que será recortado conforme os objetivos da pesquisa”. Os autores dizem que, na entrevista, é produzido material excedente, cabendo ao pesquisador fazer recortes de acordo com os objetivos de sua pesquisa. Também importa ao pesquisador saber que não utilizar a entrevista na expectativa de, por meio do dizer do entrevistado, ter acesso a verdades. Para os pesquisadores mencionados, nela permeiam relações dialógicas, éticas e estéticas, além de marcas de identidade do entrevistado. Cabe ao

pesquisador observar o olhar do outro e, a partir deste, desenvolver um ponto de vista. A entrevista é uma opção política que fazemos diante do perfil do pesquisador que iremos construir e de como iremos lidar com a alteridade. (ROCHA; DAHER; SANT'ANNA, 2004).

Para interpretar, conforme os eixos propostos, consideramos o que Orlandi (1999, p. 59) diz sobre o dispositivo de análise, que deve “colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz”. Para a autora, a delimitação do *cópus* segue critérios teóricos, e a análise será feita por meio de recortes. Sobre interpretação, ela ressalta: “a compreensão do lugar da interpretação nos esclarece a relação entre ideologia e inconsciente tendo, a língua como lugar em que isso se dá materialmente”. (ORLANDI, 1999, p. 63). Ou seja: não podemos interpretar os dizeres dos alunos entrevistados sem considerar a história e a língua.

## **2.2 Percurso histórico do sujeito com necessidades especiais**

O percurso histórico de pessoas com necessidades especiais é marcado por fatos que demonstram a exclusão e segregação social que têm enfrentado, ou melhor, com que têm aprendido a lidar para sobreviver, mesmo hoje, em uma época marcada por discursos que contemplam a inclusão. Embora este trabalho privilegie a inclusão escolar, fazemos um breve esboço da trajetória desses sujeitos.

A busca da normalidade e do que é considerado ideal sempre moveu a história das sociedades: aquelas pessoas que não se enquadravam nos paradigmas adotados como normais eram simplesmente consideradas anormais, aquelas que fugiam à norma.

As pessoas com “deficiência intelectual”<sup>6</sup>, antes conhecidas como “deficientes mentais”, eram marginalizadas. Eram vistas como seres diabólicos, que estavam naquela condição por castigo divino. De acordo com Nogueira (2008), entre os séculos XVI a XIX, os “deficientes mentais”, embora continuassem abandonados, começaram a ser atendidos em asilos, conventos e albergues. A autora ressalta que, entre os momentos importantes que marcaram a história da assistência à pessoa com deficiência, podem ser ressaltadas a inquisição católica e a reforma protestante.

Na inquisição, foram sacrificados como hereges ou endemoniadas muitas pessoas, entre elas os então “deficientes mentais”. Na reforma protestante, o modo como o deficiente

---

<sup>6</sup>Com a Declaração de Montreal, em 2004, as pessoas com deficiência de ordem cognitiva, que até então eram designadas de “deficientes mentais”, passaram a ser denominadas “deficientes intelectuais”.

era tratado não se diferenciava da inquisição católica: a deficiência era vista como algo que resultava dos desígnios de Deus e relacionava-se ao demoníaco. As pessoas que nasciam com alguma deficiência eram vistas como alvos de um castigo divino pelo pecado, ou como obra do inimigo. Além de serem banidas, marginalizadas ou totalmente excluídas do convívio social, eram estereotipadas com rótulos que contribuíam para a segregação. Assim, em uma sociedade excludente, as atitudes reservadas a essas pessoas eram a intolerância e a exclusão social. Mais tarde, num processo de fundo “humanitário”, marcado pela compaixão, o “deficiente intelectual” passaria a ser visto como alguém que possui alma e, assim, deixa de ser eliminado do convívio e passa a ser atendido em abrigos. O atendimento ganha o viés religioso e assistencialista.

No nosso país, foram criadas organizações voltadas para assistência nas áreas de educação e saúde. Entre elas, destacamos a Sociedade Pestalozzi (1932), especializada em atendimento às pessoas com deficiência intelectual, e também a APAE (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais), fundada em 1954, no Rio de Janeiro. A APAE, presente em cerca de dois mil municípios brasileiros, é uma associação filantrópica, composta por pais e amigos de alunos categorizados como “deficientes”. Para seu funcionamento, conta com a colaboração de setores da sociedade que almejam contribuir, como comércio, indústria, profissionais liberais, políticos e todos que desejam ajudar a “causa”. A instituição tem como objetivo principal promover a atenção integral à pessoa com “deficiência”, em particular a “deficiência intelectual e múltipla”.

A maioria dos alunos entrevistados estudou na APAE do município de Andradina-SP. No momento da seleção dos recortes para análise, adotamos como critério haver estudado na instituição, por terem participado ativamente do processo de transição: da APAE para as escolas municipais e estaduais. Ninguém melhor para falar de inclusão escolar, senão aqueles que vivenciaram ou vivem essa realidade. Assim, os recortes são de dizeres vindos da posição de sujeitos que conseguem destacar pontos pertinentes e significativos de todo esse processo chamado de inclusão escolar.

### **2.3 O acontecimento: transformações na legislação**

A inclusão escolar nos leva a refletir sobre as inúmeras leis, resoluções, pareceres e decretos que existem acerca desse assunto, porém não negamos que avanços significativos vêm sendo atingidos no âmbito das práticas sociais. Ao retornarmos ao passado, não era

possível sequer pensar em qualquer coisa que privilegiasse os “anormais”, pois a exclusão era sua realidade. Não vamos, aqui, fazer um percurso histórico da legislação referente à inclusão escolar, porém é notório que, ao falarmos da inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino regular, já temos estudos e discussões nessa área, em especial depois do impacto provocado pela Declaração de Salamanca, em 1994, e pela LDB, em 1996.

A Declaração de Salamanca (1994)<sup>7</sup> resultou da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada entre 7 e 10 de junho de 1994, na cidade espanhola de Salamanca, que tratou de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais. Essa declaração defende que o princípio norteador da escola deve ser o de oferecer e propiciar a mesma educação para todos. Uma questão importante de que trata a declaração é a inclusão de alunos com necessidades especiais no sistema de ensino regular. Essa declaração repercutiu de forma significativa, pois foi incorporada às políticas educacionais do país.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), em seu capítulo III, art. 4º, o inciso III, é dever do Estado garantir o “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, **preferencialmente** na rede regular de ensino”. E vai além, pois, no capítulo V<sup>8</sup>, a lei trata somente de aspectos relacionados à Educação Especial e, no art. 58, expõe que “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida **preferencialmente na rede regular de ensino**, para educandos portadores de necessidades especiais”.

A educação especial pode ser entendida como a modalidade da educação escolar que realiza o atendimento educacional especializado às pessoas com necessidades especiais. A educação especial atua em todos os níveis: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e educação superior, bem como a educação de jovens e adultos e a educação profissional.

Sobre educação especial, Skliar (2003, p. 156) expõe: “Nesse sentido, deixo explícita a ideia de que a educação especial é, antes de mais nada, a fabricação de um conjunto de dispositivos, tecnologias e técnicas que se orientam, para uma normalização”. De acordo com o autor, a “educação especial” não existe, mas sim uma invenção disciplinar, desordenada, heterogênea, criada pelas ideias e os conceitos vagos do “normal”, da “norma”, da “normalidade”, e a invenção da educação especial talvez tenha por objetivo ordenar o que é considerado como anormalidade. (SKLIAR, 2003, p. 17).

---

<sup>7</sup> Confira a introdução do documento nos Anexos.

<sup>8</sup> Confira o capítulo V da LDB nos Anexos.

Ao falarmos de inclusão escolar de pessoas tidas como deficientes, enfrentamos um debate atual e complexo no âmbito educacional. Os obstáculos não se limitam a aspectos físicos; estendem-se também ao social e ao psicológico. Quando falamos em educação inclusiva, pensamos em igualdade de acesso à escola e de oferta de condições de aprendizagem, e não que os alunos simplesmente frequentem as escolas de ensino regular. Eles devem participar ativamente, construindo seus conhecimentos, desenvolvendo habilidades e, mesmo com certas limitações, devem ter estimuladas suas potencialidades. Segundo Rodrigues (2006, p. 302), “a escola que pretende seguir uma política de educação inclusiva (EI) desenvolve políticas, culturas e práticas que valorizam a contribuição ativa de cada aluno para a formação de um conhecimento construído e partilhado”. Falar de educação inclusiva no âmbito educacional hoje ainda é difícil, especialmente pela dicotomia existente entre teoria e prática. Os discursos relacionados à inclusão apresentam-se sempre visando a uma educação inclusiva; os documentos legais não são diferentes, porém, na prática, parece que as atitudes que permeiam o sistema educacional continuam excludentes.

O governo vem adotando medidas para incluir esses alunos com necessidades especiais, e, para a classificação dos alunos como “deficientes intelectuais”, as escolas recebem orientações presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares:

para classificar um aluno com deficiência intelectual é preciso ter um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, proveniente do período de desenvolvimento, simultaneamente com limitações associadas a duas ou mais áreas relacionadas ao convívio social como: a comunicação, os cuidados pessoais, as habilidades sociais, o desempenho na família e comunidade; a independência na locomoção; saúde e segurança; o desempenho escolar e lazer e trabalho. (BRASIL, 1998, p. 26).

Assim, os alunos classificados como “deficientes intelectuais”, quando inseridos nas escolas de ensino regular, passam a receber Atendimento Educacional Especializado (AEE), que é ofertado em salas de recursos multifuncionais, ou em centros da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. Esse AEE visa complementar e suplementar a formação do aluno por meio de serviços, estratégias e recursos que minimizem as barreiras que dificultam sua plena participação na sociedade e sua aprendizagem. O professor desse atendimento especializado deve ter formação específica para trabalhar na Educação Especial.

Os alunos com necessidades especiais estudam em um período no ensino regular e, no período diverso, frequentam o AEE oferecido na mesma escola. Segundo Batista (2006),

por meio desse atendimento, o aluno com deficiência intelectual deve adquirir condições para desenvolver-se e superar-se naquilo em que é limitado. Nas escolas de ensino regular em que é oferecido, temos as salas de recursos multifuncionais, que possuem equipamentos e recursos pedagógicos e de acessibilidade para a realização do AEE, complementar e suplementar à escolarização, adequados às necessidades especiais dos alunos.

Ao nos propormos discutir aspectos relacionados às pessoas com necessidades especiais, deparamos com os binômios: normal/anormal; inclusão/exclusão e integração/inclusão, surgindo a necessidade de situar de que lugar estamos falando. Por isso, fazemos algumas considerações a respeito desses binômios.

Segundo a acepção dicionarizada (HOUAISS, 2009), classificamos como “normal” aquela pessoa que se enquadra na norma, regra imposta como aceita pela sociedade, e, como “anormal”, aquele que está fora da norma, da ordem habitual das coisas, “diferente”, “irregular”. Assim, observamos por que as pessoas com necessidades especiais são classificadas como anormais: são diferentes do que é colocado como paradigma para aceitação social.

Esses dois itens lexicais representam, porém, muito mais do que uma simples nomenclatura, pois, na prática, abrangem aspectos mais amplos e significativos. O aluno considerado normal é aquele aceito, que não é o diferente, ou seja, está incluído na sociedade. Incluído no sentido de inserido, que está na norma, podendo, assim, participar da sociedade, pois faz parte de um grupo. Em contrapartida, aquele que, em confronto com o aluno visto como normal, apresenta um comportamento completamente diferente daquele determinado como padrão, ideal, acaba sendo classificado como diferente, ou melhor, como anormal. É um conceito tão excludente que traz uma carga semântica negativa, pejorativa. O aluno categorizado com “necessidades especiais” não é visto somente como anormal, como fora da norma, mas também como alguém – ou pior: como algo – que causa incômodo, que deve ser marginalizado, excluído, para o bem social. De acordo com Skliar (2003, p. 153), “a alteridade deficiente, anormal, resulta assim numa invenção que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem sentido se se afasta desse outro concreto”. O anormal, ou “deficiente”, como dita a sociedade, existe apenas pelo fato de o que deve ser aceito como padrão ser imposto socialmente.

Ao refletirmos sobre esses conceitos, que estão imbricados, surgem outros que funcionam como uma teia, pois são tecidos um dependente do outro, como os termos “inclusão” e “integração”. De acordo com as escolas de ensino regular, a inclusão é uma

proposta determinada por leis, que ditam que as pessoas com necessidades especiais devem ser incluídas. Assim, ao se aplicarem as leis, surge um outro questionamento: O que é inclusão?

Quando falamos na inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, ainda deparamos com conceitos polêmicos no sistema educacional. Surge, então, o que é chamado de “integração” e “inclusão”, termos que, para Mantoan (2006), são utilizados para representar situações de inserção diferentes. Na integração escolar, não são todos os alunos com “deficiência” que podem frequentar as turmas de ensino regular; apenas os que conseguem demonstrar que são aptos. A pesquisadora também menciona que o princípio da integração é a normalização, que visa tornar acessíveis a essas pessoas condições semelhantes às que são oferecidas à sociedade, em geral. Já a inclusão questiona as políticas e organização da educação especial e regular, sendo assim incompatível com a integração, pois almeja a inserção de todos os alunos em salas de ensino regular. Assim, enquanto na integração é o aluno com necessidade especial que precisa adequar-se à escola, na inclusão é a escola que precisa adequar-se a esse aluno. E o que observamos nos dizeres dos alunos entrevistados é que, embora sejam tidos como “incluídos” estão apenas integrados.

Com o objetivo de compreender as condições de produção dos discursos dos alunos entrevistados, vistos como “deficientes intelectuais”, no contexto do município de Castilho/SP, entrevistamos o diretor da escola estadual, a partir de agora denominado **D1**<sup>9</sup>, duas professoras da mesma escola, respectivamente denominadas de **P1**<sup>10</sup> e **P2**<sup>11</sup>, e, da unidade escolar estadual, a professora da sala de recursos, que denominamos de **P3**<sup>12</sup>. Esses dizeres também subsidiaram a análise no Capítulo III. Foram realizadas entrevistas com base em um roteiro semiestruturado, relacionado a questões que giraram em torno do que esses pensam sobre a inclusão escolar e também onde acreditam que esses alunos com necessidades educacionais deveriam estudar: na rede regular de ensino, ou na APAE?

É fato que, embora a inclusão escolar esteja sendo imposta, sobretudo pelo surgimento de leis que assegurem sua “oferta”, ainda são várias as barreiras que impedem sua realização. No sistema educacional, a inclusão escolar tem sido apresentada e tida como um

---

<sup>9</sup>Além de ser diretor da escola municipal, também atua como professor na escola estadual.

<sup>10</sup>Lecionou na APAE de Andradina.

<sup>11</sup>A professora relatou que é o primeiro ano que trabalha com um aluno que veio da APAE.

<sup>12</sup>A professora da sala de recursos mencionou que acha muito prazeroso e gratificante trabalhar com os seus alunos e que a ansiedade que permeia a prática dos professores reside no fato de estarem voltados apenas para os conteúdos.

espectro; embora nos discursos pareça ser estabelecida de forma tranquila, não é o que se observa na prática.

Segundo **D1**, **“Inclusão... primeiramente veio para colaborar com aquelas crianças que conseguiam se socializar com os outros alunos...eles têm necessidades especiais... mas... conseguem se destacar mesmo diante de limitações... eles também conseguem se destacar... ficar normais”**. Com base em discursos do senso comum, muitos entendem a inclusão como uma integração, e os alunos com necessidades especiais acabam internalizando e aceitando essa realidade, sob a ilusão de serem normalizados, considerados normais, assim como os outros alunos da escola. Fato que notamos no dizer de **S4**: **“nós é tudo igual...não tem diferença não...tudo igual sou normal.”**

De acordo com **P1** – **“Os governantes estão impondo... não estão trabalhando direito a inclusão... temos alunos com deficiência... mas a escola... nem os professores estão prontos...”** –, há muita resistência dos professores em trabalhar com alunos classificados como “deficientes”. Na fala de **P1**, é mencionada a imposição do governo como um fator que tem gerado resistência. Como diz Gore (1994, p. 3), “o poder é exercido ou praticado em vez de possuído e, assim, circula, passando através de toda força a ele relacionado” e “O processo pedagógico corporifica relações de poder entre professores e aprendizes” (GORE, 1994, p. 14).

Sabe-se que o espaço educacional revela formas em que poder e resistência transitam concomitantemente: há uma hierarquia entre professor e aluno; professor e instituição; governo e instituição, porém as relações de poder são instauradas de diversas formas. O poder é algo que é exercido; ninguém o possui. Tanto que pode passar de mãos, independente da posição dos sujeitos. Para Rojo (2007), a escola pode ser vista como uma forma social pelo fato de determinar as relações existentes entre professor e aluno. A imposição da inclusão escolar pode ser entendida como efeito das leis e decretos que, no fio do discurso constitucional, vêm sendo criados para garantir o direito ao acesso e à aprendizagem significativa.

Concordando com o que **P1** diz, **P2** afirma: **“Não acredito que os governantes visem à inclusão, não dão apoio suporte teórico, apoio pedagógico e físico.”** É notória a insatisfação de professores em trabalhar com esses alunos; a inclusão é vista como algo imposto, não sendo oferecidas as condições necessárias para se fazer um trabalho que vise a uma inclusão significativa. Pelo fato de esse fator estar presente e contribuir para os obstáculos travados, quando discutimos questões relacionadas à inclusão não nos podemos

esquecer do preconceito, dos estereótipos estabelecidos socialmente, que também geram essa situação de exclusão. Sobre isso, **P3** menciona: **“Falar em inclusão é difícil... pois tem haver com a questão cultural... do que está posto socialmente... do paradigma vigente né...que embora a gente fale que seja o da inclusão... ainda não é”**. Esses dizeres têm como efeito de sentido que a inclusão é modismo, ou que todos se apropriam desse vocábulo almejando representar-se como “politicamente corretos”, como cidadãos a favor dos direitos sociais, do respeito às diferenças. Portanto, vemos algo que está sendo imposto, mas não se pratica, pois, se assim fosse, não precisaríamos discutir sobre esse assunto.

Esses dizeres podem ser interpretados como uma negação a esse processo chamado de inclusão escolar, especialmente quando observamos o posicionamento da maioria dos entrevistados, ao serem estes questionados sobre onde acreditavam que os alunos com necessidades especiais deveriam estar.

Veamos o que **D1** relata. Durante sua prática como gestor, ao trabalhar com alunos com necessidades educacionais especiais, conseguiu ver avanços significativos referentes à socialização desses com os outros alunos, sobretudo ao participarem de projetos, quando também conseguiram destacar-se. **D1** ressaltou que não podem ser considerados apenas os conteúdos; o social tem que ser levado em conta. Mesmo com esse relato, ao ser questionado sobre onde seria melhor que esses alunos estivessem, a resposta foi: **“Os meus professores não estão preparados... não temos qualificação... os governantes não dão apoio”**, demonstrando os dizeres de outros professores, ou seja: a inclusão tem sido algo imposto hierarquicamente. As leis surgiram, as discussões e debates também, porém, quando o assunto é a prática, as limitações da gestão escolar e dos docentes são reveladas. Como lidar com a padronização, no intuito de homogeneizar ou disciplinar os alunos, trabalhando com aqueles que não obedecem à norma? Isso gera nos professores e direção uma limitação que acaba contribuindo para a exclusão desses alunos.

Alunos vistos como diferentes precisam de mais atenção e, se já não está fácil lidar com a educação sistemática de alunos que seguem os padrões determinados pela norma, como ensinar esses alunos que, pela avaliação social, estão fora da norma? É como se fosse exigido que saíssem da zona de conforto, para que, pela desestabilização, novos métodos ou estratégias mais inclusivas, que compreendessem e respeitassem a heterogeneidade, fossem utilizados. Ao invés disso, talvez seja mais fácil resistir.

E esses pontos de resistência, que vêm “de baixo”, representam, nas relações de poder, o papel daquele “interlocutor irredutível”, e são móveis e transitórios. Sempre que o

sujeito está numa situação de não fazer o que quer (mesmo sendo livre), ele faz (ou deve fazer) uso das relações de poder. Como afirma Revel (2005, p. 74), “a resistência é a possibilidade de criar espaços de lutas para agenciar possibilidades de transformação em toda parte”. Assim, os professores, sob o olhar “de cima do muro” do gestor, parecem criar “outra” conduta, com “formas específicas de obediência”: deixar de obedecer ao governo ou à “ordem social” para obedecer à ordem da falta de formação “proporcionada” pelo MEC.

Antes, porém, de qualquer mudança ou alteração no aspecto físico das escolas, o profissional, o social e o psicológico daqueles que vão trabalhar diretamente com esses alunos precisam ser modificados.

Segundo **P1**, a inclusão não tem dado certo pelo fato de se tratar de uma imposição; não vem dando resultados porque os alunos percebem que são diferentes e, assim, não apresentam rendimento. E acaba então finalizando: “[...] **Acho que eles deveriam estar na APAE... para atingir a maturidade... antes disso não deviam sair da APAE**”, o que significa que, embora exista uma legislação que assegura o direito desses alunos de frequentar escolas regulares, ainda há resistência.

Do ponto de vista de **P1**, a inclusão não está dando certo, pois, pela falta de estrutura, os alunos estão excluídos, já que não conseguem render como os outros alunos. Assim, para **P1**, a inclusão seria satisfatória se os alunos conseguissem enquadrar-se no padrão imposto como aceitável, tão desejado, o ideal. Nos dizeres, é exposto que, pela falta de apoio do governo em incluir esses alunos, esses deveriam permanecer na APAE. Para não revelar sua visão e o que pensa sobre os estudantes, acaba justificando que seria melhor permanecerem na instituição até atingirem a “maturidade”. Nesse ponto há um conflito, pois até então **P1** não era a favor da inclusão por não ter apoio do governo; agora já justifica que os alunos não podem ser incluídos por serem imaturos.

O mesmo fato é reforçado na fala de **P2**, que, em toda a entrevista, demonstra sua insegurança para trabalhar com esses alunos. Para justificar isso, sempre procura mencionar a falta de apoio do governo e a falta de formação adequada para atender esses estudantes: “**Acho que deveriam estar na APAE...pois lá tem apoio... saúde... tudo integrado apoio específico... pois na rede regular não temos esse apoio**”. É como se sentisse um certo conforto ao declarar que não há estrutura física e formação adequada para trabalhar com esses jovens. Ao passar a responsabilidade para a APAE, procura justificar essa opinião pelo fato de a instituição contar com toda uma estrutura para apoio “específico” e na saúde. Em seu dizer, a “deficiência” é um caso de “não saúde”, e não de educação.

Para **P3**, a inclusão não está ocorrendo na prática, pois, ao ser necessário discutir sobre o assunto, isso já expõe que não é uma realidade. Quando questionada sobre qual lugar favoreceria um melhor desenvolvimento dos alunos tidos como “deficientes intelectuais”, diz: **“Acho que deveriam estar aqui... mas no início na APAE... para se dar o desenvolvimento até a alfabetização principalmente no caso da deficiência intelectual... depois sim deveriam ser incluídos...pois APAE ajuda muito”**. De acordo com **P3**, o que é cobrado dos alunos é a alfabetização, que, em seu entender, depende da APAE. Segundo **P3**, o que se denomina de “deficiência intelectual” é a mais difícil de lidar no sistema educacional regular, porque requer mais atenção, exigindo adaptações nas estratégias e metodologias dos professores, com intuito de oferecer condições para que os alunos aprendam.

Com base nos relatos do diretor e das professoras que trabalham diretamente com os alunos entrevistados, tivemos uma pequena amostra de em que lugar são produzidos os dizeres dos alunos e quais interdiscursos servem de subsídios para sua construção identitária. Falar em inclusão não é fácil, embora por meio do lapso o sujeito revele-se. Aqui, os entrevistados revelaram suas limitações e medos ao trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Foi possível perceber o desejo de passar para o outro a responsabilidade; no caso específico, o governo. Por meio de estratégias argumentativas, ressaltaram que o lugar desses alunos é a APAE, e não escolas de ensino regular. Isso não por não quererem, mas pela forma como vem sido proposta e implantada a inclusão escolar: sem apoio governamental e sem formação adequada não são capazes de atender esses alunos.

Quando fazemos uma retomada de conceitos e expressões que foram destinados a designar (ou referir a) os alunos com necessidades especiais – no caso específico deste trabalho, o que é designado na legislação como “deficiência intelectual”, temos a dimensão de como os termos trazem uma carga semântica negativa, que expressa diretamente os valores de uma determinada época. No senso comum, os itens lexicais mais frequentes para referir-se a esses alunos seriam: “imbecil”, “idiota”, “débil”, “retardado”; já em documentos e leis, o termo utilizado até 2004 era “deficiente mental”. Em ambos os casos, os termos denunciam os preconceitos intrínsecos.

Ao retomarmos as terminologias adotadas até então, encontramos um inventário de termos pejorativos e preconceituosos, que estabelecem a marginalização de pessoas que são rotuladas como se fossem um produto. Nas mudanças de nomenclatura para entrar na ordem do discurso da inclusão, ou do politicamente correto, não há garantia de respeito às diferenças e preservação de direitos essenciais ao ser humano, como a dignidade e a

igualdade. Se não houver a transformação de consciência e, com esta, as atitudes não forem alteradas, a inclusão será mera falácia ou ilusão. Sempre quando temos termos relacionados à área da inclusão de pessoas com necessidades especiais, esses representam sinônimos de limitação, improdutividade, desvio, diferença e anormalidade.

A mudança de nomenclatura emerge na Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, realizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS, 2004), em conjunto com a Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), quando o termo “deficiência mental” foi substituído por “deficiência intelectual” na referência a deficiências de ordem cognitiva. De acordo com a declaração, “Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais.” (MONTREAL, 2004). Ou seja: a Declaração não implantou somente um novo termo para referir-se de forma mais digna a essas pessoas, que são tão discriminadas socialmente; também precisou reforçar direitos que remetem à diferença e ao respeito, que são a base para o exercício da cidadania.

Essa alteração na terminologia reflete o desejo dos governantes e legisladores (e daqueles que se inscrevem em sua formação ideológica) de representar a inclusão desses alunos no sistema educacional, numa tentativa mostrar ao mundo a humanização do processo educativo. Representantes de um poder-saber (FOUCAULT, 1979) reconhecido, aceito e institucionalizado, esses sujeitos do saber estabelecem os objetivos, as necessidades, os limites, o legítimo, propondo um trabalho democrático, em um espaço de participação igualitária, sem autoritarismo e sem preconceito. Configuram-se propostas de mudança não só da prática pedagógica, mas também da política.

Após a reflexão e discussão das condições de produção, nas quais emergiram os discursos dos nossos entrevistados, passemos ao capítulo III, com análise dos recortes selecionados.

### **CAPÍTULO III. IDENTIDADE DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: INCLUÍDO, EXCLUÍDO OU NO ENTREMEIO?**

Este capítulo será dividido em eixos temáticos – **3.1 Anormalidade**, **3.2 Inferioridade** e **3.3 Interdição** –, constituídos em torno da identificação que o aluno com necessidades especiais assume para si, ressaltando as marcas de inclusão e exclusão e os estigmas inscritos na história da deficiência ou do deficiente e materializados em seus dizeres.

O processo analítico interpreta as múltiplas vozes que servem de base para a constituição dos dizeres dos alunos com necessidades especiais entrevistados. Os recortes das entrevistas analisados são apresentados da seguinte forma: os onze alunos entrevistados são chamados aqui de sujeito (S1), (S2) e assim por diante; já os excertos (recortes) são numerados de acordo com a ordem em que são analisados.

Nos itens que seguem, são analisados os dizeres dos sujeitos, articulados em suas regularidades e dispersões. A entrevista foi realizada com base em um roteiro<sup>13</sup> semiestruturado, e os recortes analisados nos eixos congregam dizeres do respectivo aluno sobre sua condição atual, em meio ao processo de inclusão.

#### **3.1 Anormalidade**

Quando falamos em alunos com necessidades especiais, o item lexical “anormal” apresenta-se como uma regularidade. Anormal é, pelo senso comum, o contrário de normal, de modo que aqueles que não se enquadram em padrões determinados como aceitáveis socialmente recebem esse rótulo. Para Skliar (2003), o outro é visto como anormal quando é avaliado de acordo com normas que determinam o que é normal. O anormal só existe, portanto, no confronto com o que é socialmente determinado como normal. Segundo Revel (2005, p. 65), em sua leitura de Foucault, a noção de norma está ligada à de “disciplina”. A pesquisadora menciona que a norma expõe o surgimento de um biopoder que atua sobre a vida e as maneiras de governamentalidade ligadas a ela. Lopes; Fabris (2013, p. 43) expõem que a norma disciplinar é composta por meio de uma norma universal. Para as autoras, primeiro a norma é definida; depois os sujeitos são classificados de maneira dicotômica,

---

<sup>13</sup> Os recortes analisados nos eixos resultam de respostas às seguintes questões: Como está sendo estudar na escola de ensino regular? Como é o relacionamento com os outros alunos? Como se veem? Estão conseguindo aprender? Seus professores contribuem para que se sintam incluídos? O que acham da inclusão? Se sentem incluídos?

“como normais e anormais, incluídos e excluídos, sadios e doentes, deficientes e não deficientes”.

Para expormos como a anormalidade permeia o discurso dos alunos, iniciemos com os dizeres de S2:

**Recorte [1]:** Faço todas as atividade...Sinto dificuldade... **eu acho que eu tenho mais dificuldade que o normal...**demoro mais pra fazer e minhas nota é baixa...as menina me ajuda coloca eu no grupo [...]Eles é um **ótimo** professor pra mim...explica e ajuda **trata da mesma forma que os outro... normal** [...] Aí os aluno são quieto...tem vez que começa discuti fica num canto...**não conversa comigo...mas acho eles bom...quando eles faz coisa errada põe a culpa ne mim** e os professor acredita...aí o professor me chama atenção **sendo que eu não fiz nada** (S2).

Na fala de S2, quando é questionada se desenvolve as mesmas atividades que os outros, se apresenta dificuldade, o que mais nos desperta atenção é quando diz: “**acho que eu tenho mais dificuldade que o normal**”. Ao usar “**mais que o normal**”, reforça que as dificuldades não são as mesmas; ultrapassam as consideradas “normais”, que geralmente a maioria dos alunos apresenta, representando-se como fora da norma. Assim, consideramos que isso representa a forma como S2 se vê.

Sobre seus professores, o adjetivo “**ótimo**” é usado para exaltar o fato de eles a tratarem “**da mesma forma que os outro... normal**”, promovendo, portanto, a equidade e a inclusão. Quando S2 refere-se aos outros alunos, afirma: “**não conversa comigo...mas acho eles bom**”, revelando “seu” critério para o que seria “ser bom” – conversar com S2 – e a sua “bondade” ou resignação: ela é capaz de relevar (ou justificar) o fato de o outro não interagir com ela. Embora não falem com ela – que se autoavalia como “não normal” –, eles lhe “permitem” conviver no mesmo espaço que eles. E S2 “aceita” a realidade imposta como uma condição para estar entre os “normais”. Essa acomodação pode ser vista como uma estratégia de poder: trata-se de “correlações de força”, num constante jogo de “lutas e afrontamentos”, de pontos de resistência, inscrito nos aparelhos estatais, na formulação das leis e nas hegemonias sociais. (FOUCAULT, 1988, p. 88-91).

Também pela expressão “**quando eles faz coisa errada põe a culpa ne mim**”, esclarece como é a relação de conflito que vivencia com os outros alunos da sua sala. Para ela, é vítima de perseguição pelos outros alunos, que a culpam de tudo de errado que acontece, revelando, dessa forma, a exclusão que vivencia, não somente pela forma como os outros a tratam, mas também da forma que ela mesma se vê, como coitada, inferior e passível de acusação. E continua se defendendo, argumentando: “**sendo que eu não fiz nada**”, tentando isentar-se de tudo, ao situar-se ou posicionar-se pelo discurso de vitimização. Como forma de defesa pela rejeição, responsabiliza os outros alunos por excluírem-na e não a aceitarem.

A necessidade de afirmar que são “normais” é uma regularidade nos dizeres dos alunos, como de S4:

**Recorte [2]:** Sim **faço as atividade igual sem dificuldade**...Ah... **algumas vezes pergunto...mas fico mais quebrando a cabeça**[...] Os professor tudo legal...**me tratam bem...normal**... tudo **igual**[...] Os outro aluno são legais...**me dão atenção**...brincam[...]**Acho** que a inclusão tipo é melhor...porque os aluno vai aprender as coisa mais logo...coisas nova...tipo...tipo...outras coisa...é uma coisa boa...pois vai aprende mais[...]**Sim estou incluído**...sim...**nós é tudo igual...não tem diferença não** ...tudo igual **sou normal** (S4).

Nos dizeres de S4, observamos contradição entre “**faço as atividade igual sem dificuldade**” – em que a expressão “**igual**” ressalta a necessidade de afirmar-se como igual aos outros – e “**algumas vezes pergunto...mas fico mais quebrando a cabeça**”. S4 sente a necessidade de igualar-se aos outros alunos para se sentir incluído, porém, na continuidade do dizer, surge o lapso: as dificuldades existem sim. A expressão “**quebrando a cabeça**” remete à ideia da repetição como estratégia de aprendizagem: se ficar tentando (ensaio e erro, do behaviorismo), pensando sozinho entenderá o que foi proposto. Ao usar a conjunção adversativa “**mas**” revela que prefere “quebrar a cabeça” a perguntar. O fato pode ser descrito como uma maneira de estar entre os outros alunos mesmo diante das dificuldades enfrentadas para realizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Fica silenciada a sua falta de interação em sala, porque, para ele, o silêncio garante sua igualdade em relação aos demais.

Já quando fala de seus professores, usa o adjetivo “**legais**”, pelo fato de que o “**tratam bem normal**”. A expressão “**normal**” (‘estar na norma’) é usada para representar-se como incluído: ao estar na norma como os outros, afasta-se do espectro da anormalidade, que tanto assombra os alunos com necessidades especiais. Isso ativa o interdiscurso em nossa memória discursiva. De um lado, pessoas com necessidades especiais têm sido vistas, ao longo do processo histórico, como seres anormais, aqueles que estão fora da norma, que não se enquadram nos paradigmas instaurados na sociedade. De outro, o dizer evoca o discurso da inclusão que vem sendo propagado pela mídia, “**ser diferente é normal**”, que, embora pareça estar incluindo as pessoas com necessidades especiais, exclui. Afirma que realmente são diferentes, que suas limitações os tornam diferentes, porém hoje isso pode ser tolerado e, mesmo diferentes, podem ser aceitos. Assim, S4 precisa afirmar que é normal, que está entre os normais, e isso, para ele, garante o direito de ser normal, de ser tratado bem. E usa novamente o item lexical “**igual**”, o que talvez crie um efeito de sentido de querer ser visto como o outro. Para Skliar (2003), a normalidade é inventada por si mesmo, e acaba massacrando, encarcerando e domesticando o outro.

Quando fala sobre os outros alunos, o que nos desperta atenção é a expressão “**me dão atenção**”, pois significa que o desejo de S4 não se limita a estar entre os outros alunos, os “normais”; precisa também ser aceito por eles. Sobre a inclusão, S4 garante, pelo marcador de opinião “**acho**”, que, embora tente demonstrar que acredita que a inclusão é algo bom, deixa a marca da dúvida sobre o que diz. O que remete a um efeito de sentido oposto é o dizer “**Sim estou incluído**”, pois se sentisse incluído, não precisaria trazer o operador reforçativo “**sim**”, que, segundo Neves (2011, p. 238) “opera sobre o valor de verdade da oração”. Outro fragmento relevante é “**nós é tudo igual...não tem diferença...sou normal**”, cujo efeito de sentido remete ao contrário do que S4 diz: se diz, o tempo todo, que é normal, igual aos outros alunos, é porque o contrário está lá, posto e naturalizado. S4 recorre à denegação (AUTHIER-REVUZ, 1990): as formas marcadas da heterogeneidade mostrada, por meio das formas de desconhecimento da heterogeneidade constitutiva, atuam sobre o modo da denegação<sup>14</sup>, evidenciando que, quando o sujeito resiste, a presença do Outro emerge no seu discurso.

Os dizeres do diretor (D1) contrapõem-se, porém, aos dizeres de S4: “**Inclusão... primeiramente veio para colaborar com aquelas crianças que conseguiam se socializar com os outros alunos...eles têm necessidades especiais... mas... conseguem se destacar mesmo diante de limitações... eles também conseguem se destacar... ficar normais**”. Embora D1 considere que são limitados, crê em sua “cura” por meio da inclusão: estar com os “normais” é uma estratégia de normalização dos alunos com “necessidades especiais”.

Assim, S4 demonstra sentir-se diferente dos outros alunos, embora esteja entre os ditos “normais” e acreditar nos discursos relacionados à inclusão. Quanto às formações discursivas inscritas em seu dizer, destacamos a pedagógica, observada em “**Sim faço as atividade igual sem dificuldade**”, a da inclusão e a constitucional, em “**nós é tudo igual...não tem diferença não**”.

Para dar continuidade à análise, com questões relacionadas à anormalidade, analisamos, na sequência, um recorte da entrevista de S7:

---

<sup>14</sup> A denegação é uma das diferentes formas de defesa de que o aparelho psíquico lança mão quando está diante do que deve ser negado, escondido, já que, segundo Freud (1976), no inconsciente não existe a palavra “não”. Lá é o império do “sim”. Em oposição a esse espaço em que tudo é permitido, independente da razão ou de leis morais, teríamos a consciência, lugar por excelência do “não”, onde as afirmações do inconsciente só poderiam manifestar-se se devidamente camufladas, ou então sob a forma de uma negação: o sujeito inventa, por meio de uma negativa, uma recusa.

**Recorte [3]: Bem não tenho dificuldade nenhuma não... mas tem umas atividade que não consigo...eu tô tentando aprender um pouco mais[...] Os professores são legais... trabalham normal comigo igual os outro aluno... eles explica normal não tenho o que falar deles não...me tratam normal...igual todo mundo...quando tenho dificuldade ajudam... é ajudam todo mundo...não sou só eu que tenho dificuldade na sala...tem mais gente que tem dificuldade [...] Os outro alunos eu acho que tem muita gente que é metida (S7).**

S7 inicia sua fala expondo “**não tenho dificuldade nenhuma não**”, porém se contradiz ao dizer “**mas tem umas atividade que não consigo**”, em que o operador de disjunção, a adversativa “**mas**”, cria efeito de paradoxo. A dupla negação em “**não tenho dificuldade nenhuma não**” é, pois, desmontada. Quando fala dos seus professores, observamos que, ao dizer “**trabalham normal comigo igual os outro aluno**”, S7 se iguala aos outros alunos. O que também nos chama atenção é a recorrência da expressão “**normal**”, que revela o desejo de ser tratado como um aluno normal, como os outros são tratados. Ela precisa assegurar, o tempo todo, que está na normalidade, para acreditar que está conseguindo deixar de ser vista como “anormal”, termo que marca o estereótipo de inferioridade em pessoas consideradas com necessidades especiais. A aluna novamente tenta expor que está dentro da norma, quando diz “**não sou só eu que tenho dificuldade na sala...tem mais gente que tem dificuldade**”. S7 intensifica seu dizer pelo advérbio de negação “**não**”, que, para Neves (2000, p. 238), é um advérbio não modificador e “ não afeta o significado do elemento sobre o qual incide”, desconstruindo o estereótipo de que somente pessoas classificadas com necessidades especiais apresentam dificuldades de aprendizagem. Com essa tentativa de rotular o outro como aquele que também tem dificuldade, S7 tenta mascarar a anormalidade que a persegue.

Em um dizer semelhante ao de **D1**, S7 representa a normalização como resultante da interação com os ditos “normais”:

**Recorte [4]: Quando cheguei foi difícil...não tive dificuldade nenhuma acompanhei normal...mas parece que tinha uma barreira ficava pensando...se perguntasse da onde vim...á ficava quieta...á eles ficavam perguntando...ou você só fica quieta[...]Muita coisa foi diferente...lá é um professor só pra todos alunos...só que um que explica direito...só com um assim que vai na sua carteira...aqui não só se chamar...lá não vinham na minha carteira vinham conversavam explicavam...por isso sinto falta da APAE...lá brincava tinha amigo...mas não quero voltá não porque quero continuar minha vida como ta...porque ia passa o tempo ia fica agoniada ...pensa bem com essa idade ainda estou na 8ª serie era pra esta terminando imagina se tivesse lá...ia ficar mulher lá não dá...prefiro aqui porque aqui aprendo lá aprendia...mas aqui tenho mais contato com o mundo...aprendo muito...tipo lá se pensa que tudo mundo é igual e aqui não...lá você pode confiar em todo mundo...aqui não você tem que saber com quem se faz amizade...lá não se pode confia em todo mundo...ninguém te passa pra trás...mas prefiro hoje pois hoje sou normal (S7).**

No primeiro enunciado que compõe o recorte, S7 representa-se como normal,

como igual, capaz de “acompanhar [as aulas]”, porém, com medo de que descubram seu “segredo” – o lugar de onde veio, que a inferioriza perante o outro –, silencia. S7 também tece, por meio desse não dizer, uma crítica aos seus professores da escola estadual: **“lá é um professor só pra todos aluno....só que um que explica direito”**: na APAE, embora seja um para todos, explica; na escola estadual, há vários professores que não se preocupam com as particularidades do aluno “incluído”. Em **“sinto falta da APAE...mas não quero voltá”**, ele expõe que, mesmo diante das dificuldades enfrentadas para estudar na escola estadual, prefere pagar esse preço a voltar a conviver à margem da sociedade. Portanto, embora hoje seu sofrimento persista, demonstra que é preciso tolerar isso para estar entre os considerados normais.

Segundo S7, estar frequentando a escola estadual proporciona-lhe coisas que não vivenciava quando estava na APAE: **“aqui tenho mais contato com o mundo”**. Na APAE, não tinha contato com o mundo por estar isolado, à margem da sociedade; na escola regular, embora também não seja bom, por causa do preconceito e da discriminação contra as pessoas com necessidades especiais, é melhor, pois ele está entre os considerados normais. E assim, estaria ilusoriamente dentro da norma que, para Skliar (2003), atrai para ela todas as identidades e diferenças, com intuito de ser o centro do qual tudo ordena, organiza, classifica, nomeia e define.

S7 continua transitando entre passado e presente, fazendo comparações e deixando marcas que revelam sofrimento, exclusão, discriminação e preconceito que ainda existem, mesmo depois de ter tido o direito de frequentar a escola estadual. Ao dizer **“lá você pode confiar em todo mundo...aqui não você tem que saber com quem se faz amizade”**, o dêitico **“lá”** refere-se à APAE. Mesmo que sejam pessoas com quem não queira conviver para não sofrer discriminação, afirma que na APAE todos são confiáveis, enquanto na escola atual isso não ocorre. Demonstra aqui o desejo de ser um cidadão respeitado, dando às pessoas com necessidades especiais a qualidade de serem pessoas confiáveis. Mesmo diante de tantos aspectos que ressaltou nas comparações entre as escolas e que favoreceram a APAE, S7 diz: **“mas prefiro hoje pois hoje sou normal”**. Para S7, estar na escola regular, como prescreve a lei, é garantia de normalidade, ilusão de estar incluída.

### 3.2 Inferioridade

Em meio ao processo de inclusão escolar, o que também se apresenta como uma regularidade nos dizeres desses alunos é o sentimento de inferioridade. As marcas que possuem, resultantes do preconceito e discriminação sofridos, acabam contribuindo para a visão de que sempre serão inferiores em relação aos “normais”. Conviver com o outro desperta nos alunos uma representação negativa de si. Mesmo que estejam entre os outros alunos, parece estarem sempre se sentindo inferiores. É como se estivessem ali de favor e, embora almejassem, nunca pudessem vir a ser vistos da mesma forma que o outro, não conseguiriam igualar-se ao outro, pois se sentem menos, diferentes, ou seja, inferiores.

Esse desconforto é ressaltado nos dizeres de S2:

**Recorte [5]:** Sentia vergonha quando saí da APAE... os aluno daqui tirava sarro **eles falavam que não era pra estuda na APAE... porque lá era uma escola só pra doido...**á ficava muito magoada... triste ...só no começo (S2).

No recorte da entrevista de S2, quando é solicitada a comparar a escola estadual com a APAE, pretende deixar exposta a sua preferência pela escola estadual; a todo momento precisa afirmar isso. Quando fala “**Sentia vergonha quando saí da APAE**”, esse sentimento pode ser compreendido como resultado da atitude preconceituosa que muitas pessoas manifestam pelos alunos da APAE. Lobo (2008) expõe que, ao compreender a deficiência como acontecimento, do ponto de vista coletivo e individual, garante a essa sua historicização. Embora a deficiência tenha surgido por uma necessidade social de classificar o que não se enquadra(va) nos paradigmas determinados pela sociedade, traz marcas históricas que servem de referência para que possamos entender como se deu o processo determinante na situação atual desses alunos com necessidades especiais.

É como se, mesmo deixando de estar entre aqueles que são excluídos e mantidos à distância de todos, as marcas estivessem expostas. Esse fato também pode ser reforçado quando, por meio do discurso indireto, reporta a discriminação sofrida: “**eles falavam que não era para estudar na APAE porque lá era uma escola só pra doido**”. Temos, nessa expressão, uma forma marcada de heterogeneidade mostrada, que, de acordo com Authier-Revuz (1990, p. 38), representa “uma negociação com as forças centrífugas, de desagregação, da heterogeneidade constitutiva”. Também notamos, em “escola só pra doido”, o interdiscurso: emerge, nesse trecho, o estereótipo que os alunos da APAE recebem na/da

sociedade, discurso que já foi naturalizado, resultando em mitos e preconceitos que são alimentados e compreendidos pelos próprios alunos como verdades. Segundo Baumam (1998), a verdade representa, nos nossos usos, uma atitude que adotamos, mas almejamos que os outros também adotem, de acordo com o que é dito e acreditado.

O sentimento de inferioridade também é encontrado nos dizeres de S5, quando relata como se sente em relação à aprendizagem:

**Recorte [6]:** Sim **pego tudo rápido igual os outro...o que não consigo fazer os outro aluno me ajuda[...]** Os professor bem...trata **do mesmo jeito que os outro[...]** **Sim acho que estou incluído sim...todo mundo me trata bem...Todos me trata bem...todo mundo trata bem...sou acho ruim ah...que sou muito grande...que sou muito grandão (S5).**

Nas palavras de S5, ao falar sobre o desenvolvimento das atividades em sala, assegura que é parecido com os outros alunos, o que é exposto na expressão **“pego tudo rápido igual os outro”**. É que S5 compara-se aos outros alunos. Além disso, pelo uso do adjetivo **“rápido”**, notamos que é a forma como vê os demais alunos ditos normais: ao contrário dele, todos fazem com agilidade ou rapidez as atividades propostas. Ao falar que se sente incluído, demonstra dúvida, fato exposto pelo marcador de opinião **“acho”**: não tem certeza se realmente é aceito e foi incluído ao grupo pelos outros alunos. Outra marca significativa nos dizeres de S5 é a recorrência, pois, quando diz **“todo mundo me trata bem... todo mundo me trata bem”**, destaca a necessidade que sente de que acreditemos no que diz; é como se precisasse afirmar que está incluído, sendo respeitado e tratado bem por todos. S5 menciona que o que o incomoda é o fato de ser maior que os outros alunos, visto que é um aluno de dezessete anos que estuda na sala de alunos de 10 anos. Em **“Só acho ruim...”**, parece que o que o incomoda não é o fato de ser considerado alguém com necessidades especiais nem, muito menos, de ser um aluno que veio da APAE. Assim, desloca a sua sensação de desconforto e inferioridade para a sua altura. Parece ser para ele mais fácil admitir que está sentindo-se diferente dos outros, num entre-lugar, pela sua estatura, e não pela “deficiência” que a sociedade lhe atribui. Ele dá ênfase quando diz: **“sou muito grandão”**; ao usar o adjetivo “grande” no aumentativo, responsabiliza o seu tamanho pelo sentimento de diferença que o constitui.

Os discursos ressaltados nesse recorte referem-se ao de igualdade, que visualizamos com a expressão **“igual os outro”**, e ao dos direitos humanos, que possui presença marcante nos dizeres dos alunos entrevistados: **“Sim acho que estou incluído sim”**.

A inferioridade é retratada, no dizer de S8, por meio da exclusão que permeia seu discurso ao falar sobre sua aprendizagem, inclusão e APAE.

**Recorte [7]: Sim tenho dificuldade só um pouco...ah... sinto muita dificuldade** nas coisa...não tiro nota boa...faço reforço[...] Bem os **professor me tratam melhor do que os outro aluno...porque sou boa aluna**[...] Os alunos são muito **bagunceiros...uma gente besta...são mal - educados** não me deixam entra nos grupo[ ...]A **inclusão sei lá... acho que foi boa** porque aprendi mais saindo do APAE...lá aprendi um pouquinho[...]**Não estou incluída... pois não sou feliz...sou mais ou menos**não tenho amigo... só gosto do recreio...na sala gosto dos professor...fora dessa hora fico triste...queria ter amigo[...] Desde o ano passado estudo aqui...mas **não gosto daqui...mas não gostava da APAE também** lá só chorava...prefiro aqui mais é chatinho... **Na APAE só brincava...agora já aprendi um monte de coisa**[...]Aqui **élotado tem uns quarenta aluno...no APAE tinha uns seis aluno**[...]Não gostei de estuda na APAE...não gosto de falar...aqui tem reforço...peço ajuda...os aluno da minha sala não me ajudam fico sozinha...**eles me deixa de lado** não me chama pro grupo...**Não tenho amigo**...na minha sala não converso com ninguém...**ninguém gosta de mim...eles fingi que eu não estou lá** quando tem trabalho em grupo ninguém me chama...faço sozinha...ninguém me chama...**na APAE tinha um monte de amigo...mas não contei para ninguém que estudei na APAE**...para ninguém zoar...pois antes na 5ª serie eles me xingava ficava zoando xingando...**porque eles pensam que o APAE é só para as pessoa doente** ...ai falei pra minha mãe ela foi lá...eles pararam... mas ainda não conversam comigo... **já tentei faze amizade mas não consigo** (S8).

Nos dizeres de S8, há contradição ao falar “**Sim tenho dificuldade só um pouco...ah... sinto muita dificuldade**”. Notamos o conflito instaurado, marcado pelo emprego de palavras antônimas (“**pouco**”, “**muito**”), provocando o surgimento do lapso. S8 confunde-se entre sua situação real em sala e o que almejava que fosse. Essa situação de instabilidade permanece em sua fala ao referir-se aos seus professores, que a “**tratam melhor do que os outro aluno ... porque sou boa aluna**”. S8 revela como gostaria de ser tratada pelos seus professores: não gostaria de ser tratada da mesma forma que os demais, e sim melhor. Com isso poderia inverter a posição de desvantagem que vive. Assim, haveria uma troca de posições: S8 passaria a sentir-se melhor, superior aos alunos ditos “normais”, que seriam vistos como inferiores.

Ao falar como vê os outros alunos, emprega somente adjetivos desqualificadores, como “**bagunceiros...besta...mal-educados**”, expondo a forma negativa como S8 vê os alunos com quem convive. Já quando fala da inclusão, expõe: “**sei lá acho que foi boa**”, demonstrando que, com a inclusão, não mudou muita coisa. Não sabe nem dizer o que pensa pelo fato de ter deixado de frequentar a APAE para vir estudar com alunos ditos “normais”. O marcador de opinião “**acho**” é utilizado para reforçar que não é somente estando entre os normais, que passará a ser vista como um, pois a luta diária ressalta que o preconceito ainda é forte, embora agora praticado de forma velada, promovendo uma ilusória inclusão. Assim, S8 não se sente incluída, fato que pode ser observado na expressão “**Não estou incluída pois não sou feliz**”: se estivesse incluída, seria feliz. S8 expõe o desejo de completude do sujeito, que acredita que só alcançará a felicidade se preencher o vazio que sente, embora isso seja

uma ilusão. Coracini (2007) diz que estamos sempre celebrando o outro, que tentamos agradar, no desejo de nos completarmos completando.

Ao enunciar **“queria ter amigo”**, S8 usa o verbo querer no pretérito **“queria”**, um verbo modalizador que, na fala de S8, produz efeito de impossibilidade. (NEVES, 2000). Nos dizeres de S8, há ainda o discurso de vitimização: ela responsabiliza os outros alunos pela sua exclusão e, assim, acaba alimentando os sentimentos de vitimização e de perseguição que a constituem. As formações discursivas observadas nesse recorte são a pedagógica, observada na expressão **“professor me tratam melhor do que os outro aluno...porque só boa aluna”**, e a de exclusão, com o dizer **“Não estou incluída pois não sou feliz.... sou mais ou menos não tenho amigo”** e **“fora dessa hora fico triste”**. A aluna expõe que está apenas integrada<sup>15</sup>; ela precisa adaptar-se à escola para permanecer estudando na escola estadual, por isso não se sente incluída nem na escola, nem pelos colegas de sala.

Na expressão **“não gosto daqui...mas não gostava da APAE também”**, S8 fala de sua sensação de desconforto em relação tanto à escola atual como à APAE. No passado e no presente, o sentimento de rejeição e inferioridade constituem sua identidade, sempre num entre-lugar, “entre as exigências do passado e as necessidades do presente”. (BHABHA, 2010, p. 301).

Quando S8 diz **“Na APAE só brincava...agora já aprendi um monte de coisa”**, expõe sua avaliação negativa da APAE – se não aprendeu “lá” (antes) é porque não lhe ensinaram nada –, comparando a instituição àquela em que está “agora”: qualificada, positiva. A representação é de que acredita que a instituição APAE não contribui para sua inserção social, mantendo-o cada vez mais à margem da sociedade, sem contato direto com o mundo, enquanto a escola atual, porque ensina e lhe permite estar com alunos ditos “normais”, lhe dá mais oportunidade de viver como aqueles que não estão à margem.

Em **“Aqui é lotado tem uns quarenta aluno...no APAE tinha uns seis aluno”**, S8 continua a fazer comparação entre as duas escolas, de que parece resultar o confronto entre maioria, no centro, sem estigmas, e minoria, à margem, com os excluídos, estigmatizados. Para falar sobre sua relação com os alunos da escola estadual, S8 ressalta **“eles me deixa de lado”**, embora demonstre estar satisfeita por estar frequentando a escola estadual, deixando escapar a exclusão que vivencia. A locução **“deixa de lado”**, conjugada no presente, revela uma ação frequente dos outros alunos, que não a incluem. Mesmo que acredite que o que

---

<sup>15</sup> O termo “integração” foi discutido no Capítulo II.

importa é estar entre aqueles que são tidos como “normais” pela sociedade, a estudante expõe que não gosta de ser “deixada de lado”, marginalizada ou ignorada pelos outros alunos.

Ao falar “**Não tenho amigo ... ninguém gosta de mim ... eles finge que eu não tô lá**”, os verbos conjugados no presente “**tenho**”, “**gosta**”, “**finge**” e “**estou**” apontam para a recorrência das ações no cotidiano de S8: embora queira que acreditemos que está feliz com sua realidade de “incluída”, considerando apenas o fato de ter acesso à escola de ensino regular, isso não é o que sente. Por meio de seu relato, expõe a exclusão que sofre, pela rejeição e o fato de todos a ignorarem, como se não estivesse em sala: “**eles finge que eu nem estou lá**”. O dêitico de lugar “**lá**” pode indicar, segundo Fiorin (1996, p. 271), “posições no interior do texto ou retomar algo que foi dito. Distinguem-se pelo grau de distância daquilo que o enunciador está dizendo”, aqui se refere a sua sala que, no momento da enunciação está distante de S8.

Em “**na APAE tinha um monte de amigo**”, o silêncio do dizer põe à mostra a não inclusão de hoje. Quando diz “**não contei pra ninguém que estudei na APAE**”, é como se, pelo fato de as pessoas não saberem, por ela, que é uma aluna tida como com necessidades especiais, apagasse o que viveu e pudesse proporcionar a ilusão de deixar de ser vista como diferente dos outros. Mesmo que todos saibam que ela foi aluna da APAE, não se vê dessa forma.

No trecho “**porque eles pensam que o APAE é só pras pessoa doente**”, S8 traz à tona o interdiscurso presente na sociedade, no que se refere à APAE, replicando-o. Pelo fato de as crianças classificadas com necessidades especiais serem, durante muito tempo, atendidas somente pela APAE, não tendo acesso às escolas de ensino regular, as pessoas acabaram atribuindo à instituição o estereótipo de atender alunos “doentes”, aqueles excluídos, e que até então eram separados dos ditos “normais” e classificados como “anormais”. O anormal, que, nesse caso, Foucault (2002) entende como o sujeito a ser corrigido, está relacionado a um tipo de saber que surge das técnicas pedagógicas e de educação coletiva que forma aptidões.

Quando S5 usa o pronome pessoal “**eles**”, refere-se aos outros alunos; ao utilizar os verbos no presente, salienta que, mesmo após a inclusão, a visão preconceituosa das pessoas em relação à APAE e aos alunos com necessidades especiais não mudou: as pessoas ainda os veem como sanatório e pessoas doentes, respectivamente.

Quando afirma “**já tentei fazer amizade mas não consigo**”, o efeito de sentido é o de um jogo (que já não ocorre mais) de esforço e resistência, que culminou em desistência. Ao enunciar, porém, “não consigo”, o verbo no presente aponta para a persistência.

A diferença apresenta-se como uma das razões de se sentir inferior, conforme observamos nos dizeres de S10, quando fala dos outros alunos:

**Recorte [8]: Faço todas igual a eles...**sinto um pouco de dificuldade...aí vou lá e tento fazer e vejo se está certo ou errado ...levo pra professora vê se tá certo...aí ela vai lá e me explica...aí vou lá e faço[...]Os professor são bom ...bem **me tratam do mesmo jeito que os outro** [...] Ah... os outros **eles num conversa muito comigo...me acha diferente...**são um pouquinho metidinho (S10).

S10 afirma que faz todas as atividades desenvolvidas na sala “**igual a eles**”, comparando-se aos outros alunos para incluir-se, como se, ao fazer as mesmas atividades, estar com eles, fazer o que fazem, pudesse ser vista como eles. Igualar-se ao outro é uma constante condição para que o seu sentimento de exclusão seja preenchido. O incluir-se, mesmo que ilusoriamente, permite a S10 mascarar a exclusão velada que vivencia. E o fato é: se precisa incluir-se é porque está excluída. Ao falar de seus professores – “**me tratam do mesmo jeito que os outro**” –, S10 distancia-se dos demais, “os outro”, acentuando a diferença. Para Skliar (2006), a preocupação com as diferenças tem gerado uma obsessão pelos diferentes, que tem resultado na banalização das diferenças.

Em “**eles num conversa muito comigo...me acham diferente**”, S10 deixa escapar o sentimento que a constitui de inferioridade. Isso parece resultado dos diversos interdiscursos referentes à necessidade especial, que servem de base para a sua constituição identitária. O que pode ser revelado nessa fala é que, embora a inclusão teoricamente esteja sendo implantada, essa aluna, não consegue desvencilhar-se de todos os estereótipos e discursos cristalizados que assombram sua existência.

S11 revela, quando fala de sua aprendizagem e de seu relacionamento com os outros alunos, o sentimento de inferioridade:

**Recorte [9]:** Faço um pouco de atividade só...não sinto dificuldade só um pouquinho de dificuldade...**não faço todas as atividades porque não quero...faço atividade igual todo mundo...**quando não entendo pergunto as vezes... **os meus amigo não ajuda não ... só a professora só...**aí tento fazer só ...não peço ajuda ... só pra professora só[...] Os meus professor...eles trata um pouco bem trata bem...**mas me tratam diferente dos outro** [...] Os aluno da escola vixe... **são bagunceiros** um pouco né ... vixe dão cada grito que Deus me livre[...] Aqui é bom gosto... **não queria voltar para APAE** prefiro aqui [...] No começo não falava para os outro que vim da APAE **para não me chamarem de doido...**na quinta série **sofri** bastante **jogavam** coisas ne mim...não sei **faziam** só pra me **provocarem...**me **maltratava...**aí **batia** neles...agora as vezes brinca coisa que não gosto **fico** chateado... nervoso coloca cada apelido besta muito besta...aí

**finjo** que num tô nem escutando ... mas não tenho amigo não...**se eu tivé bala tenho amigo**...ai se não tivé não tenho aí converso um pouco[...]**Trabalho em grupo faço só**...eles não me chama eh às vezes chama... às vezes não chama (S11).

Ao afirmar “**não faço todas as atividades porque não quero**”, S11 procura silenciar sua dificuldade; tanto que continua dizendo: “**faço atividade igual todo mundo**”, o que a inclui, tornando-a “igual” aos demais alunos de sua sala. Para Coracini (2007), o sujeito vê-se pelo outro, embora tenha a ilusão de que é um, tendo uma identidade, que é inventada pelo outro e acaba sendo assumida como sua. A identidade do sujeito é, porém, constituída por representações imaginárias, que são ditas e determinadas no e pelo olhar do outro.

Revela, assim, que aprender e parecer-se com os outros e fazer as mesmas coisas que eles fazem acabam garantindo a sensação de normalidade e de estar entre os outros.

Ao ser questionado sobre o que faz quando sente dificuldade, menciona: “**os meus amigo não ajuda não...só a professora só**”. Nessa fala, há o desabafo do aluno em relação aos colegas, mas, quando o assunto é sobre o tratamento dos professores, S11 é incisivo: “**me tratam diferente dos outro**”. Isso significa o que S11 acha de si, se vê diferente dos outros alunos da sala e, por ter essa imagem de si, acaba transferindo para os professores esse tratamento diferencial. Acredita que é diferente e assim, para ele, todas as pessoas não o tratam como tratam os demais. A inferioridade e a exclusão norteiam a constituição da identidade desse aluno. Para dizer como vê os outros alunos, recorre ao termo “**bagunceiro**”, que talvez seja usado para reproduzir o que sente nas aulas: enquanto os outros conversam, interagem uns com os outros, ele se isola. Parece representar o comportamento dos outros alunos como algo negativo por ser algo que não é vivenciado com ele. A formação discursiva manifesta no recorte é de exclusão, que pode ser observada na fala “**mas me tratam diferente dos outro**”. Outra formação discursiva exposta no recorte é a pedagógica, com “**Os aluno da escola vixe... são bagunceiros um pouco né**”.

No trecho “**não queria voltar pra APAE**”, S11, ao empregar o advérbio de negação “**não**”, reforça o sentimento de recusa de estar entre os que são excluídos pela sociedade; não se trata de rejeitar a APAE, e sim, de não querer mais viver com o abandono e exclusão. Os dizeres de uma professora expõem um desejo contrário a S11: “**Acho que eles deveriam estar na APAE**” (P1), demonstrando a resistência de professores em aceitar efetivamente a inclusão escolar. Aqui são expostas relações de saber e poder a que se refere Gore (1994): no processo pedagógico, há relações de poder entre professores e alunos, que são articuladas por meio do discurso.

Ao relatar que, quando chegou à escola de ensino estadual, não disse de onde veio, justificou o motivo: **“para não me chamarem de doido”**. Ressaltam-se, aqui, os discursos que permeiam a constituição da identidade daqueles vistos pela sociedade como pessoas com necessidades especiais. O adjetivo **“doido”** é utilizado pela sociedade para referir-se a alunos que frequentam a APAE, pois esta é vista como um lugar destinado a retirar do convívio social todos aqueles que são tidos como diferentes, como aqueles que incomodam, que causam estranheza às pessoas. É assim que S11 se vê, pelos olhos do outro: todos os estereótipos e mitos relacionados à deficiência constituem e tecem sua identidade. Embora pareça acreditar que, por ignorarem o fato de que já foi aluno da APAE, estará livre do estigma de doido, “percebe” ser impossível, pois as marcas da rejeição e exclusão que sofreu o constituem. A tentativa de abandonar o passado, com o intuito de no presente estar incluído, livre da exclusão, é fracassada, pois todas as experiências, positivas ou não, que teve ao longo de sua vida o marcam.

Nos enunciados de que fazem parte, os verbos **“sofri”**, **“jogavam”**, **“fazia”**, **“provocava”**, **“maltratava”**, **“batia”**, conjugados no pretérito, articulam a violência que caracterizou o início do processo de “inclusão” de S11 na escola estadual. Ao usar o pretérito perfeito, em **“sofri”**, denota a ideia de que hoje não vive mais isso, porém o efeito de sentido que gera não é de que o sofrimento acabou e, sim, que S11 acabou acomodando-se à situação de exclusão velada presente no seu cotidiano. Já os demais verbos, no imperfeito, são utilizados para expor as modalidades de violência (preconceito e agressão física) que sofreu a partir do momento em que deixou a APAE e passou a frequentar a escola atual. Embora demonstre que todas as ações sofridas por ele tenham ficado no passado, por meio de um lapso deixa emergir que ainda sofre, porém a única diferença do início e que o ajuda a lidar com a situação, já naturalizada (ideia evocada pelo uso do presente), é resignar-se ou fingir: **“finjo que num tô nem escutando”**.

Skliar (2003) menciona que, entre a anormalidade e a normalidade, não há exterioridade e, sim, polaridade. Agora, com todo o processo de inclusão escolar, outras identidades estão surgindo, como a do opressor. O sujeito que veio da APAE causa, nos professores, um grande desespero: pela falta de formação, estabelecem que esse aluno só está atrapalhando os outros alunos e prejudicando o seu trabalho. Isso é comprovado no dizer de D1: **“Os meus professores não estão preparados... não temos qualificação... os governantes não dão apoio”**. Em meio a tantas identidades, esse sujeito, por tanto tempo excluído e marginalizado, constitui uma identidade que acredita ser fixa, embora nada mais

seja do que as representações que possui de si, com base no olhar do outro. E essas identidades são naturalizadas e estabelecidas como imutáveis.

Outra marca de exclusão (e de inferioridade) emerge em “**se eu tivé bala tenho amigo**”, em que o articulador condicional introduz uma “denúncia”: a de extorsão pelos demais alunos para socializarem-se com ele.

A situação vivenciada por S11 é bem representada em “**trabalho em grupo faço só**”: por direito, S11 frequenta a escola estadual, com alunos “normais”, porém, em face da rejeição que sente e das chantagens a que é submetido, exclui-se (ou é obrigado a fazê-lo). O próprio aluno, que é egresso da APAE, carrega o sentimento de inferioridade e acha mais fácil destinar toda responsabilidade de sua exclusão para o outro, que, para ele, é o culpado por sua condição. Também notamos os discursos de vitimização e de inferioridade, que atribuem ao outro a responsabilidade pela exclusão sofrida por ele.

### 3.3 Interdição

Segundo Foucault (1996), o interdito é um procedimento de exclusão. Interdição seria a proibição de assuntos que são considerados tabu. É certo que não podemos falar tudo que queremos em qualquer situação; portanto, para ser aceito na ordem do discurso, almejando ser ouvido, o aluno com necessidade especial, em determinados momentos, adequa o seu discurso. Para Foucault (1996), os interditos, ao atingirem um discurso, expõem o seu vínculo ao desejo e o poder. E é assim que, por meio de interditos, de palavras, termos e expressões que ocultam, os alunos com necessidades especiais se apoderam do poder: embora não possam dizer tudo que desejam, os não ditos e os silenciamentos denunciam o que parecem tentar esconder. O silêncio é, para Orlandi (1992, p. 13), “a ‘respiração’ (o fôlego) da significação; um lugar de recuo necessário para que se possa significar, para que o sentido faça sentido”.

Essa interdição se apresenta nos dizeres de S2 ao falar da inclusão:

**Recorte [10]:** Inclusão é uma coisa muito boa...porque quando eu estudava lá na APAE...eu não podia ficar lá estudando pra sempre... então tinha que vim estudar com os outro aluno nas outra escola...foi muito bom **porque os aluno tem o direito de estuda em outras escola...** não fica lá estudando pra sempre eu acho que a APAE não é muito bom de estuda lá...**porque lá é uma escola muito boa também... mas serve pra outros alunos que tem dificuldade...** então muitos alunos que tem bastante dificuldade tem que desenvolver não fica só na APAE [...] **Eu me sinto incluída...**Aí eu me sinto muito bem nessa escola com os outros aluno... gosto muito daqui ...Aí **hoje eu me sinto muito bem nessa escola com os outros aluno** gosto muito daqui... eu me **sinto** muito feliz aqui **gosto** muito da minha sala...do diretor... das professora de todo mundo[...] Não **gostei** da APAE era uma escola muito **quieta...** agora me sinto uma menina alegre feliz...agora me

**sinto** uma pessoa muito **leve**... quando fui pra lá fiquei triste falei pra minha mãe que lá não era uma escola pra mim...lá muitas pessoa falava que lá era pra aluno que tinha dificuldade uns fazia piadinha que **lá era escola de doido ficava com vergonha triste**...no começo **foi difícil** ai **não voltaria** pra APAE...lá tem umas **pessoa muito diferente** tem até de cadeira de roda...eu acho que **fiz** errado não fiz amigo só porque **eram diferente**... porque era muito triste por estudar lá...os aluno de lá não eram muito assim alegre... feliz....**a maioria era muito triste ficava só quieto**...brincava só ....mesmo com amigo não ia gosta de lá...aqui os aluno conversa brinca...**aqui nunca soufri preconceito** tem **uns que trata mal** fala de mim por trás tipo brincadeira xinga muitas coisa palavra...**ai fico quieta** algumas vezes acontece (S2).

Segundo S2, a inclusão foi algo positivo e emprega a expressão “**porque os aluno tem o direito de estudar em outras escola**” para justificar isso. Essa expressão aciona a memória discursiva, remetendo aos discursos jurídicos, que acabaram naturalizando e impondo a questão da inclusão como um direito. S2 enuncia um discurso já pronto, reproduzindo a fala daqueles que afirmam levantar a bandeira da inclusão, contribuindo para que venha sendo estabelecida. É como se reforçasse que, embora seja um direito, este não está sendo assegurado. Para Orlandi (2008), a concepção discursiva de silêncio não se limita à distinção entre o dito e o não dito, pois esse não precisa ser referido ao dizer para significar. As formações discursivas manifestas e observadas no recorte são: jurídica, “**porque os aluno tem o direito de estuda em outras escola**”; pedagógica, “**porque lá é uma escola muito boa também**”; e da inclusão, “**Eu me sinto incluída**”.

Na expressão “**hoje eu me sinto muito bem nessa escola com os outros aluno**”, o uso do operador temporal **hoje** produz efeito de comparação entre presente e passado. Pelo uso do intensificador “**muito**”, S2 parece querer que acreditemos no que diz sobre sua situação na escola estadual, porém, ao sentir a necessidade de ressaltar isso, revela que não condiz com seu sentimento. As marcas de preconceito e discriminação que a constituem ainda permanecem e, mesmo estando entre os outros chamados de “normais”, ainda se sente uma estranha. Isso lhe causa um desconforto, porém prefere assujeitar-se para continuar ali; sabe que causa incômodo, que não é vista com bons olhos, mas o que importa é que está ali, independente de ser aceita ou não. Segundo Horta (2008), a segregação e a luta pelos lugares geram zonas de fronteira no espaço público que acabam afetando a circulação dos sujeitos, por estabelecer de forma simbólica a entrada, saída nos lugares de passagem, de interdição, de reclusão e de fuga. Para o autor, a simbologia da segregação elabora os sujeitos em lugares imaginários que “silenciam o convívio dos diferentes em um mesmo espaço”. (HORTA, 2008, p. 41).

Em “**Não gostei da APAE era uma escola muito quieta**”, o uso do adjetivo “**quieta**” expõe, metonimicamente, a maneira como via não a escola em si, mas os alunos.

“Quieta” pode ser entendido como estar em repouso (não estaria em ação como as outras pessoas), remetendo àqueles que estão à margem da sociedade, como se não fizessem parte do mundo como personagens ativos, e sim como espectadores. A subjetividade do aluno com necessidade especial é estabelecida por meio da relação que possui com os discursos, do processo histórico que determina o interior e constitui o interior, ou seja, o exterior tem influência direta no que acredita ser. A subjetividade é uma forma de constituir-se que o sujeito possui que resulta de discursos exteriores a ele e que modifica seu interior. Assim, o outro e a exterioridade atuam diretamente na constituição da subjetividade do sujeito. De acordo com Foucault (2010, p. 292), o sujeito constitui-se por meio de um exercício no qual o “dizer-verdadeiro” acaba tornando-se o jeito de ser.

Ao dizer **“agora me sinto uma pessoa muito leve”**, o adjetivo **“leve”**, intensificado pelo operador **“muito”**, estabelece também uma comparação entre antes e “agora” e entre lá e aqui. Ao sair de lá (APAE), deixou para trás um grande peso, o do preconceito, do estereótipo e de toda discriminação sofrida, pelo fato de ser classificada e vista como aluna da APAE. Embora as marcas permaneçam, S2 demonstra que o assujeitar-se à exclusão velada gera menos peso do que a discriminação nua e crua. A subjetividade, para Guerra; Cameschi (2013), seria individual e ao mesmo tempo abstrata; no polo da subjetividade abstrata, o sujeito é visto como universal e indistinto. No trecho **“que lá era escola de doido ficava com vergonha triste...no começo foi difícil”**, novamente o que é acionado são os interdiscursos, que já foram naturalizados e impostos na sociedade. Ao dizer **“lá era uma escola de doido”**, o dêitico **“lá”** é utilizado para fazer referência à APAE, o que promove o efeito de sentido de distanciamento. Um distanciamento que não é só espacial, mas também referencial e temporal, como atesta o uso de formas verbais no passado. Ao trazer, pelo discurso indireto, o que quer que seja entendido como o que o outro pensa da APAE, na verdade está, de forma camuflada, reproduzindo o que S2 pensa da instituição e, assim, acaba também construindo a imagem que possui de si. Como discute Coracini (2007, p. 9), “Cada um de nós tem a ilusão de que faz um, de que é um, de que tem uma identidade, inventada pelo outro e assumida como sua, ficção que se faz verdade para si e para os outros”.

Ao dizer que **“ficava triste com vergonha... no começo foi difícil**, o adjetivo **“difícil”** – que, segundo Houaiss (2009), pode ser entendido como ‘algo que atormenta’; ‘penoso,’ ‘triste’ –, expõe o que passou no início do seu processo de inclusão. Ao usar a frase de modalidade negativa **“não voltaria para APAE”**, S2 manifesta, ao mesmo tempo, o seu “não desejo” e a possibilidade latente de voltar ao “lá”. A recusa em retornar ao passado expõe

que S2 atribui a sua antiga escola tudo de negativo de que foi vítima, e isso não significa que o preconceito e a discriminação não permaneçam; o que mudou é que, embora sofra com o que lhe é oferecido, mesmo assim acredita ser melhor do que foi no passado. Observamos que S2, ao referir-se aos alunos que estudam na APAE, distancia-se e acaba vendo-os pelo olhar do outro, pois os discursos naturalizados na sociedade servem de base para a constituição da imagem que vê dos alunos da APAE, com os quais ela não se identifica. Podemos salientar esse fato pelo trecho **“eram diferente”**, afirmando aquilo que a sociedade pratica – a diferença -, de que decorre a separação, a segregação por “seleção natural”, determinada e imposta por paradigmas inatingíveis de perfeição e ideal. Os alunos da APAE são vistos como “anormais”, aqueles que não obedecem à norma, razão por que são chamados de diferentes. Starobinas (2011) afirma que as pessoas com necessidades especiais acabam vivendo num mundo à parte, excluídas das outras pessoas por barreiras físicas e psicológicas. Não é apenas pela falta de acessibilidade dos locais que essas pessoas ficam reclusas dentro de casa, mas pelo preconceito e olhares que representam curiosidade, piedade ou repulsa.

Continua retratando os alunos e diz que **“a maioria era muito triste ficava só quieto”**. Pelo uso da 3ª pessoa e da expressão enquadrada **“a maioria”** – de que S2 não faz parte –, S2 representa-se como alguém que vê o outro de longe e “de fora”, evitando que se perceba que os adjetivos que utilizou, **“triste e quieto”**, também são atribuídos a si. Ou seja: embora direcione as qualificações aos outros alunos, o efeito de sentido provocado é de que era assim que ela se via: silenciada, esquecida, à margem da sociedade.

Novamente, por meio da negação, S2 procura mascarar a exclusão vivenciada por ela, fato que observamos quando fala **“aqui nunca sofri preconceito”**. Para falar do presente e do lugar de onde se pronuncia – a escola estadual –, emprega o **“aqui”**. Ao enunciar **“tem uns que trata mal”**, S2 se contradiz, pois, embora anteriormente tenha tentado afirmar que agora, ao frequentar a escola estadual, não tem sofrido nenhum tipo de preconceito, deixa escapar que há **“uns”** alunos que a tratam mal. Com intuito de representar-se positivamente, como alguém que aceita ser submetido ao poder do outro, ao falar sobre como reage quando não é bem tratada pelos outros alunos diz: **“aí fico quieta”**. Observamos que presente e passado parecem abrigar recorrências: antes era quieta, silenciada por estudar em uma escola designada pela sociedade como local destinado a doidos; hoje, embora estudando na escola dos “normais”, o preço que tem pago por esse acesso e direito a estar entre eles é o silêncio, tendo que conviver com estereótipos. Bhabha (2010) menciona que o estereótipo refere-se a

uma forma de conhecimento e identificação, sendo articulado por meio de algo que já está naturalizado e pelo que precisa ser repetido.

S4 expõe seu desconforto aos estereótipos que o outro possui da APAE e que acaba reproduzindo:

**Recorte [11]: Sim aqui é mais melhor... prefiro aqui[...]** Aprendi lê lá... **aqui aprendo mais** matemática...português...ciências...geografia[...]**Acho aqui mais fácil ... lá não gostava** de ficar na sala **não me sentia bem...**aqui é melhor [...] **Quando estava na APAE... os outro ficavam falando que eu era doido** da APAE... **fiquei chateado...ficava...muito (S4).**

Com base na expressão “**Sim aqui é mais melhor...prefiro aqui**”, o que talvez ocorra é que, diante da exclusão que alunos da APAE podem sofrer, S4 opta por viver uma exclusão velada. Mesmo que sofra discriminação pela visão limitada das pessoas diante da inclusão, da forma como vem sendo imposta, ainda assim revela que prefere estar entre os demais alunos ditos “normais”, para que não se sinta tão distante da normalidade que tanto almeja. Para S4, estar entre os que são considerados normais garante-lhe a ilusão de que será visto como um deles. Horta (2008) diz que os acontecimentos no espaço público ressaltam versões que são acompanhadas de seus gestos de interpretação.

Ao dizer “**aqui aprendo mais**”, continua a enfatizar a escola atual, demonstrando que, em relação à APAE, a escola atual ensina melhor. Segundo Orlandi (1992), a linguagem envolve o silêncio, que é o não dito, o silêncio significante.

Ao referir-se à APAE, diz: “**lá não gostava... não me sentia bem**”. Embora S4 se esforce para demonstrar que não gostava de estudar lá, notamos que seu dizer está diretamente ligado à forma como a sociedade vê os alunos da instituição: a negatividade que é direcionada aos alunos com necessidades especiais, a discriminação, o preconceito, os mitos e estereótipos acabam constituindo e tecendo a identidade desses alunos. Preferem negar, eliminar, ignorar o que causa tanto sofrimento para eles, pois se sentem mais seguros escondendo do olhar do outro o que dizem que são. E o fato de não se sentir bem na APAE não está relacionado à forma como se sente, mas como a sociedade determina que deve ser. Paradigmas são formas de controlar e dominar por meio da homogeneização; a diferença, embora pareça ser aceita, continua à margem; embora não mais tratada como antes (agora de forma silenciosa, velada), com uma discriminação explícita, continua não sendo aceita na sociedade.

Na expressão “**Quando estava na APAE os outro ficavam falando que eu era doido**”, S4 usa verbos no pretérito, recordando o passado em que ainda era aluno da APAE. Sobre anormal, Skliar (2003, p. 153) diz: “A alteridade deficiente, anormal, resulta assim numa invenção que parece referir-se a um outro concreto, mas que hoje só tem sentido se se

afasta desse outro”. O sujeito anormal surge da imposição de paradigmas adotados socialmente como ideais, de modo que aqueles que não se enquadram nesses padrões deixam de estar na norma e passam a ser considerados anormais.

Nos dizeres: “**fiquei chateado...ficava**”, o uso do verbo no imperfeito, em “**ficava**”, aponta para um distanciamento de um passado marcante, como se todo o preconceito e discriminação sofridas por ele, enquanto ainda era aluno da APAE, tivessem acabado a partir do momento em que não estava mais entre aqueles que são designados pela sociedade como “anormais”. Foucault (2002) estabelece, sobre o indivíduo a ser corrigido, que esse é incorrigível, por isso necessita de intervenções específicas, no que se refere a técnicas familiares e de educação que visem à correção e à recuperação. Assim, esses alunos que não estão na norma passaram a ser tratados por metodologias que visam à normalização.

Notamos que S5 enquadra seus dizeres na ordem do discurso. Para que não seja excluído, ao falar sobre a APAE e a escola atual opta pela qualificação positiva do novo espaço:

**Recorte [12]: Achei melhor...mais melhor aqui que na APAE né... porque na APAE era ruim...ficava correndo no sol direto achava chato...nenhum professor era legal lá...gosto daqui [...]É bom melhor estuda aqui...é mais melhor não quero voltar para APAE gosto daqui...é porque os alunos daqui não tem dificuldade de aprende... já na APAE eles tem...lá não aprendia nada...os aluno são diferenciadaqui tem mais amizade...os da APAE não aprendi...são diferente...chatos ...daqui não são mais legal[...]Aqui sou tratado normal e os da APAE trata mal...não são normal...aqui trata normal porque aprendi bastante (S5).**

Ao dizer “**Achei melhor mais melhor aqui que na APAE**”, S5 usa o marcador de opinião “**achei**” para expor o que supõe ser seu ponto de vista; no uso dos operadores de superioridade, pretende ressaltar que sua preferência é pela escola atual, tanto que o passado cede lugar ao presente, que remete ao “aqui”: a escola “regular”.

Para contrapor a fala de S5, trazemos o dizer de P2, um professor do município, acerca dos alunos com necessidades especiais: “**Acho que deveriam estar na APAE...pois lá tem apoio... saúde... tudo integrado apoio específico... pois na rede regular não temos esse apoio**”. Esse dizer demonstra a angústia de professores em ter de trabalhar com os alunos com necessidades especiais. Para Leite (2006), a angústia está presente em toda relação do sujeito com o Outro, por ser constitutiva das interações humanas. A angústia de professores em trabalhar com esses alunos talvez resulte da falta de vontade de sair de sua zona de conforto para mudar sua forma de trabalhar. O dizer de P2 também vem ao encontro do

resultado da pesquisa de Brito (2006), que concluiu que, ao trabalhar com aluno com necessidade especial, o professor apresenta a posição enunciativa da inibição.

O efeito de sentido do dizer de S5, **“na APAE era ruim” [porque] “ficava correndo no sol direto”**, é de que o ruim era estar entre excluídos da sociedade, o que causava sofrimentos. Segundo Orlandi (1992), existe silêncio nas palavras, pois essas são atravessadas por ele e o produzem. E assim, S5 atribui a essa instituição sua exclusão, e não ao fato de as pessoas serem preconceituosas. Para ele, a APAE é responsável pela forma como é visto e continua no mesmo tom ao dizer: **“não quero voltar pra APAE”**; pela negação, reforça o que não deseja e silencia o que parece desejar. O que almeja é deixar de estar entre os que são marginalizados e excluídos, pois a inclusão, para ele, representa o direito de estar entre os “normais”, mesmo que, para isso, tenha de sujeitar-se a uma exclusão velada.

Também faz comparação entre os alunos da APAE e da escola estadual: **“aluno daqui não tem dificuldade de aprender... já na APAE eles têm...lá não aprendia nada”**. Desses dizeres, emerge um efeito bastante significativo: o fato de estar entre os alunos que não têm dificuldade irá garantir que ele também não tenha, “salvando-se” da APAE e dos preconceitos e estigmas.

Novamente S5 distancia-se dos alunos da APAE: ao mencionar que **“os da APAE não aprendi...são diferente”**, não se vê como um aluno com necessidades especiais. O que faz é demonstrar que somente os que ainda estão lá é que não aprendem, pois ele, ao deixar a APAE, transformou-se em outra pessoa. Parece acreditar que o que o prejudicava eram os outros alunos, pois eles é que são “diferentes”. Ao usar esse item lexical, reproduz o que os discursos “politicamente corretos” dizem a respeito de pessoas com necessidades especiais. Os interdiscursos que permeiam e constituem sua identidade são os que representam que as pessoas com necessidades especiais como limitadas, diferentes e incapazes de aprender.

Para fazer comparação entre os alunos, S5 fala: **“aqui sou tratado normal e os da APAE trata mal...não são normal”**. Pelo dêitico **“aqui”**, refere-se à escola estadual, em que, segundo quer demonstrar, todos aqueles mitos e atos preconceituosos que sofria acabaram. Quanto ao **“lá”**, a APAE, continua tentando atribuir à instituição e aos alunos que a frequentam a responsabilidade por tudo que sofria. A todo tempo, S5 distancia-se dos alunos que, assim como ele, são vistos como aqueles que têm necessidades especiais e inclui-se entre os alunos com quem convive hoje, os que são considerados normais. A anormalidade é algo que permanece e assombra S5, de que resulta viver em conflito constante; e, para negar sua condição, para incluir-se como normal, não quer ser visto como anormal, condição de que

demonstra sentir vergonha, rejeição. E é pelos sentimentos de inferioridade e negação que afirma isso.

Podemos notar silenciamentos nos dizeres de S7, ao falar sobre a inclusão:

**Recorte [13]:** [...] A inclusão é boa...foi ótimo porque **se num fosse a inclusão estaria na APAE perdendo tempo...é não é perdendo tempo né...** É modo de dizer.[...] **Tô incluída sim...lá fora também não vejo nenhuma diferença...não tem nenhuma diferença...todo mundo me trata como todo adolescente normal (S7).**

Com a expressão “**se num fosse a inclusão estaria na APAE perdendo tempo**”, notamos a presença do discurso capitalista, em que tempo é sinônimo de lucro. Em seu dizer, “inclusão” significa estar na escola regular, como manda a lei (LDB), de modo que atribui à inclusão sentidos positivos. A inclusão deu a S7 o direito de sair da APAE, de deixar aquele lugar que, para ela, representa tudo que rejeita: estar entre os que, assim como ela, carregam estereótipos de incapacidade, limitação e anormalidade. É como se o simples fato de deixar de frequentar a instituição fosse trazer um novo acontecimento: por estar entre os “normais”, seria vista como um deles. O dizer da professora (P3): “**Falar em inclusão é difícil**”, desconstrói a visão de S7, demonstrando que, na prática, a inclusão escolar ainda é um assunto complexo, talvez pelo fato de as questões serem, na teoria, diferentes.

Ao mencionar “**Tô incluída sim**”, usa o operador reforçativo de afirmação “**sim**” para “garantir” ao outro que todo o processo de inclusão resultou em uma situação estável: todos a aceitaram e todos os discursos negativos cristalizados e naturalizados na sociedade foram desconstruídos.

Quando afirma “**todo mundo me trata como todo adolescente normal**”, o sujeito, por meio de um enunciado conformativo – “estar de acordo com” -, representa-se “conforme todo adolescente normal”, reiterando sua inclusão. De acordo com Skliar (2003), sobre normal e anormal, a alteridade deficiente, anormal, só tem sentido quando confrontada com a normalidade. Sobre as formações discursivas, podemos destacar a capitalista, com a expressão “**perdendo tempo**”, e a social, com “**todo mundo me trata como todo adolescente normal**”.

A identidade da aluna é constituída pelo sentimento de inferioridade: vê no outro o que queria ser e, para isso, precisa constantemente trazer em sua fala aquilo em que quer (e parece) acreditar: está tudo normal, pois todos são tratados da mesma forma; ela não tem dificuldade e, se os outros alunos a ignoram, é por acharem que são melhores que ela. O que S7 revela é que se vê como alguém inferior, preferindo viver em conflito a revelar a exclusão que vivencia. Exclusão que muitas vezes resulta dela mesma, pelos sentimentos de

inferioridade e limitação que a dominam, e a negação é a forma encontrada para disfarçar essa situação. Para Rodrigues (2006), a exclusão é vista como uma espécie de epidemia do início deste século: assustadora, contagiosa e algo de difícil cura. Trata-se de uma epidemia social, cujo alastramento tem sido rápido, por isso vem sendo tratada como uma ameaça ao desenvolvimento das sociedades, que visam a sua erradicação.

No dizer de S10, a seguir, observamos a tentativa de enquadrar-se na ordem do discurso para ser ouvido, demonstrando assim que seu dizer está de acordo “com as leis do dizer”, podendo ser, segundo Authier-Revuz (1998), “confirmado como real e intencional” e “legitimado”. Vejamos:

**Recorte [14]:** [...] **A inclusão...Ah...achei bom...**aprendi mais atividade [...] **Incluída tô... tô... acho que tô...**pelos colega da sala ...As pessoas me respeitam...nunca me desrespeitou [,,] Gosto de estudar **aqui...mas prefiro gosto de estudar na APAE...lá as pessoa é simples...**num é igual **aqui... com umas menininha metidinha** [...] **Aprendi mais lá** que aqui... aqui ah muita coisa de matemática é difícil **lá era mais fácil...**minhas nota tão baixa vermelha...**quando cheguei acompanhava os outro...agora na 8ª tá difícil...**não entendo muito as matéria...faço o que eu sei mas **tá difícil** (S10).

S10 acrescenta: “**A inclusão...Ah...achei bom**”, expondo um certo descaso, talvez pelo fato de tudo ter mudado apenas teoricamente. Deixou de frequentar a APAE, porém o preconceito e o estereótipo de limitação ou incapacidade a acompanham; não é uma situação que pode ser extinta; estar na escola estadual não garantiu a ela que deixasse de se ver e ser vista como diferente. Na esteira de Orlandi (2008), quando dizemos algo acabamos apagando sentidos possíveis, porém indesejáveis. Portanto, “todo discurso atesta sua relação com outros que ele exclui, ou inclui” (ORLANDI, 1990, p. 43). Os sentidos apagados no dizer de S10 são aqueles que denunciam que a inclusão não lhe garantiu deixar de ser vista como “anormal”.

Quando fala sobre estar incluída, se acredita que está incluída, essa situação é, porém, revelada. Primeiro prefere afirmar: “**Incluída tô...tô**”, na tentativa de assegurar e garantir o sentimento de aceitação e inclusão, porém isso não é sustentando por muito tempo. Por meio de pausas, entra em conflito com ela mesma, partindo para a dúvida “**tô...acho que tô**”, revelando que não consegue dizer o que é estar incluída e confundindo o que quer acreditar e a realidade que lhe é imposta. O discurso dos direitos humanos é forte na fala de S10, como no trecho “**Faço todas igual a eles**”.

Embora represente, por meio do dêitico “**aqui**” (segundo Fiorin,1996, “aqui” é o lugar de onde alguém fala, de onde se dá a enunciação), como espaço de satisfação, a escola regular que passou a frequentar após sair da APAE, logo se contradiz ao mencionar “**mas**

**prefiro gosto de estudar na APAE**". S10 revela que, mesmo diante de tanto preconceito sofrido por estudar na APAE, ainda estava melhor do que a realidade que está vivendo: estar entre os ditos "normais" não lhe assegurou a tão almejada normalidade (não dito, silêncio), razão por que prefere estar na APAE. Nos enunciados precedidos pelo dêitico "lá", "**aprendi mais lá**" e "**lá era mais fácil**", S10 revela a dificuldade que enfrenta para realizar as atividades da escola atual.

Ao afirmar: "**quando cheguei acompanhava os outro...agora na 8ª tá difícil**", tenta esconder desde o início, de quando chegou da APAE, a dificuldade para acompanhar o ritmo dos demais alunos, porém prefere justificar que somente "**agora na 8ª tá difícil**".

Ao falar da inclusão, S11 revela insegurança, porém adapta o seu dizer para expor que é algo positivo:

**Recorte [15]:** Inclusão ah... ah é uma coisa boa...aprendi um pouco mais aqui né...enh olha...bom...enh...dá mais oportunidade de estudar que a outra escola **aprendi mais... fica mais inteligente** né [...] Enh...incluído..enh bom né...**acho que estou** né (S11). [...] **Lá na APAE era quieto** mas prefiro aqui quero fazer o colegial...aqui passa mais rápido né [...] **Lá era mais fácil aqui é um pouco difícil ...** acho um pouco...não é muita assim tenho dificuldade... um pouco ... minhas notas são mais ou menos ... não muito mais é um pouco difícil aqui é um pouco mais difícil da APAE...**Aqui na matéria aprendi um pouco mais** fico na sala quieto pra aprender mais (S11).

Ao representar a inclusão como "**uma coisa boa**" e a escola atual como lugar em que se "**aprendi mais...fica mais inteligente**", S11 afirma que o novo espaço e a nova situação contribuíram para que conseguisse aprender mais, que ficasse "mais inteligente", porém seu dizer provoca outro efeito de sentido: não é que aprendeu mais, e sim que teve acesso a conhecimentos que não lhes eram oferecidos na outra instituição. Orlandi (1992) expõe que o silêncio não é de imediato algo que venha a ser visível e interpretável, pois é por meio da historicidade que pode ser compreensível. Assim, "Há história no silêncio porque há sentido no silêncio" (ORLANDI, 1990, p. 30). S11 prefere garantir que estudar na escola estadual é melhor que na APAE para que não volte a ficar à margem na instituição sem ter acesso a todos os conhecimentos que são oferecidos aos ditos "normais". Lutar pela normalidade tão desejada requer silenciamentos.

Agora, quando o assunto é se está incluída, menciona: "**acho que estou**", em que o marcador de opinião "**acho**" demonstra a dúvida que possui, mesmo diante de tantos dizeres que direcionam para uma exclusão velada. De acordo com Orlandi (1992), o silêncio constitutivo é aquele que nos mostra que, para dizer algo, é preciso não dizer. Nas comparações entre a APAE e a escola estadual que frequenta, o dizer de S11 em "**Lá na**

**APAE era quieto**” possibilita uma dupla interpretação: na APAE, os alunos são silenciados, disciplinados, diferentes dos alunos de sua escola atual; ou, por serem excluídos da sociedade, por viverem à margem, embora tenham voz, não possuem o direito de falar, pois são silenciados. Embora tenha mudado de escola, S11 continua silenciado, pois não é tudo que pensa que pode falar.

Também há a instauração de aceitação de discursos cristalizados, que atribuem à APAE a função de tirar aqueles que causam desconforto, que são silenciados, dos olhos da sociedade, com o único intuito de mantê-los longe do olhar do outro, para não serem incômodos. Não é dada a ela atribuição de ensinar ou educar esses alunos como as escolas de ensino regular.

Esse fato pode ser observado nas expressões **“lá era mais fácil...aqui é um pouco difícil”** e **“Aqui na matéria aprendi um pouco mais”**. O uso dos antônimos **“fácil e difícil”** remete ao sentido de que a APAE e a escola estadual são opostas; o uso do adjetivo **“fácil”** gera o efeito de sentido de que a intenção das APAE não é contribuir para o capitalismo, no sentido de desenvolver habilidades que contribuam para a competitividade e sucesso individual, elementos presentes em nossa sociedade. Já ao referir-se à escola estadual, o adjetivo utilizado é **“difícil”**, que nos remete a competição, individualismo, lucro, elementos essenciais para manter e preservar a cultura capitalista que direciona nossa sociedade. Estar entre os ditos “normais” garante a S11 o acesso ao mundo, a saberes que não lhe eram permitidos. O uso do verbo **“aprendi”** mostra que, na escola estadual, aprendeu saberes necessários para sua sobrevivência em sociedade, enquanto antes, quando era aluno da APAE, esses saberes lhe eram negados.

A despeito dessas “vantagens”, continua silenciado, pois os alunos com necessidades especiais acabam sendo impedidos de participar ativamente da sociedade, seja pelo processo de exclusão em si, que congrega os sentimentos de inferioridade e anormalidade, seja pela interdição.

## Algumas reflexões

Ao problematizar os discursos de alunos com necessidades especiais, tivemos como objetivo refletir sobre aspectos da construção identitária desses alunos, na expectativa de contribuir para sua inserção na escola pública. Interpretamos as representações que esses alunos fazem de si, do outro e da escola. Ressaltamos também o que pensam sobre inclusão escolar, observando em seus dizeres se há silenciamentos. Os alunos com necessidades especiais transitam, estão em constante deslocamento, marcando em seus dizeres sua crise identitária. Mesmo estando entre os outros alunos ditos “normais”, ainda se sentem “anormais” e “inferiores”, e vivem em conflito identitário, lutando contra essa exclusão, que antes era exposta e hoje, não menos cruel e preconceituosa, é simplesmente velada.

Embora leis tenham sido criadas para assegurar que a inclusão de alunos com necessidades especiais se torne uma realidade e várias pesquisas venham discutindo a questão, a exclusão continua sendo vivenciada. Diferentes pesquisas, de áreas distintas, orientadas por/para objetivos distintos e desenvolvidas por meio de diferentes metodologias têm confluído para resultados convergentes: a inclusão escolar carece de urgente revisão legal, institucional e pedagógica. O que mudou, ao longo dos anos, é a sua forma, não sua existência, pois hoje não é “politicamente correto” ser preconceituoso; o controle social determina o que podemos dizer. E isso tem causado um deslocamento do sujeito, que está no entremeio. Embora resista, esse “lugar” tem prevalecido no presente e gerado desconforto, pois que o remete, de volta, ao passado.

No caso dos sujeitos entrevistados nesta pesquisa, adotam como estratégia dizer que não se sentem excluídos no âmbito escolar, embora as marcas em seus dizeres revelem o contrário, e acabam assujeitando-se para que consigam estar entre os “normais”. Manifestam representação negativa de tudo que possa lembrá-los de sua condição na sociedade e, mesmo tendo estudado na APAE, preferem esquecer esse passado. A inclusão escolar apresenta-se como algo que exclui, porém, no desejo de não ser diferente, de estar entre os outros, como se esse convívio lhe garantisse a condição tão desejada de ser visto como normal, o aluno com necessidades especiais acaba silenciando-se, embora esse silêncio represente apenas uma estratégia, e não uma simples acomodação.

A esses alunos, retornar ao passado para falarem da APAE gera um incômodo por ser um passado que querem apagar, porém acabam vivendo nesse entre-lugar. Vivem o presente presos ao passado, embora tentem camuflar seu passado marcado por um estado de exclusão social, pois, ao assumirem o pertencimento a uma instituição marginalizada na sociedade, carregam marcas que representam preconceitos, mitos, estereótipos que determinam o que são. É como se a tentativa da normalização, representada pela inclusão escolar, pudesse afastar os espectros de marginalização, que constituem a identidade desses alunos, porém não há como viver o presente sem o passado. Por isso expõem com frequência que estão instáveis, num deslocamento constante entre presente e passado, entre a exclusão e o desejo de ser incluído.

E assim, nesse contexto de instabilidade social, confirmamos a hipótese de pesquisa de que os alunos com necessidades especiais vivenciam, na escola pública, uma exclusão velada. Mesmo assujeitando-se à exclusão, veem-se por meio dos discursos de preconceito e marginalização social, que permeiam sua constituição identitária. Assim, eles revelam o desejo da identidade da normalização, que se contrapõe à identidade de anormal que lhes é atribuída na sociedade. No intuito de não aceitar a exclusão que, embora velada, lhes é dirigida, preferem utilizar os discursos das leis relacionadas à inclusão escolar e camuflar sua realidade. É recorrente em seus dizeres o dêitico “lá” ao referirem-se à APAE, demonstrando o desejo de distanciamento em relação a um espaço a que não querem pertencer.

Nos enunciados que enquadrados no eixo **Anormalidade**, observamos dizeres permeados pelos discursos do outro. O item lexical “anormal”, que representa a visão que o outro possui do sujeito então visto como deficiente, é mascarado, pois os sujeitos sempre trazem em seus dizeres, de forma acentuada, o uso do vocábulo “normal”. Eles reproduzem o que a sociedade pensa de si, e marcas da anormalidade e inferioridade são representadas em seus dizeres. Assim, a anormalidade e a inferioridade constituem a identidade desses alunos, que vivem almejando ser aceitos. Mesmo que ainda sofram preconceito de forma velada, parecem apenas querer ter o direito de se misturar aos outros, para que não sejam mais rotulados como eram quando estavam estudando na APAE. Enunciam o desejo de ter as mesmas oportunidades de desfrutar as coisas do mundo como os outros jovens e veem, na inclusão escolar, a oportunidade de serem vistos como o outro: “normal”. O que antes lhes era negado, pelo fato de serem interditados, isolados em uma instituição “marginal”, afastada do convívio social, hoje não o é mais. Hoje estão entre os “normais”, e, embora isso não

represente que são aceitos pelos outros, já lhes garante uma situação diferente da que viviam. E para lutarem contra a exclusão, como uma estratégia preferem assujeitar-se. Revela que estão integrados, no entremeio e não incluídos.

Almejam possuir a identidade do outro, daquele que é visto como normal, que não está à margem, e, para isso, negam a identidade que marca sua existência, a que a sociedade determina que possuem, a de pessoa limitada, incapaz, anormal e inferior. Portanto preferem negar o que atribuem a si por meio do olhar do outro, e por isso acabam deixando em seus dizeres marcas de preconceito e de sentimento de inferioridade. Em alguns momentos, são reveladas marcas de vitimização, e os sujeitos acabam vendo-se pelo olhar do outro.

Portanto, as representações identitárias que reproduzem de si são aquelas constituídas com base no olhar do outro, permeadas por exclusão, anormalidade, inferioridade e de interdição. Embora tentem distanciar-se daquela identidade de anormal que possuem na sociedade, por meio do desejo de serem vistos como normais, acabam reproduzindo o que o outro pensa de si.

O assujeitamento talvez seja uma estratégia que resulte do desejo da normalidade, de ter acesso a todos os conhecimentos oferecidos aos alunos ditos normais e que antes lhes era negado. Ao estudarem e terem acesso aos conhecimentos do mundo oferecidos aos outros, talvez alcançariam a posição tão almejada da normalização.

Identificam-se, nos dizeres de vários sujeitos, regularidades, pois expõem o desejo de serem tidos como normais. Assim, a representação dos estudos na vida desses alunos é de oportunidade de mudanças, de transformações, pois o que lhes foi negado, embora venha sendo conquistado, mesmo que ainda por meio da exclusão velada, é algo melhor que o passado.

Outra marca forte nos dizeres dos alunos é o fato de não usarem os termos “deficiente” e “anormal”; é como se fossem palavras proibidas, interditadas, talvez por representarem para eles uma carga semântica negativa, que traz à tona a exclusão, não apenas escolar, como também a social em que vivem.

A análise do segundo eixo, **Inferioridade**, ressaltou que o sentimento de inferioridade é algo presente na constituição identitária dos alunos com necessidades especiais. Mesmo convivendo com os outros alunos tidos como “normais”, as marcas de discriminação e preconceito os fazem sempre sentir-se menos em comparação aos outros.

Entre as formações discursivas que constituem tais dizeres, as mais recorrentes são a constitucional, a pedagógica e a capitalista. Destacamos que, pela FD constitucional, os

discursos mantêm relação direta com interdiscursos, nos quais sempre é exposto que a inclusão escolar é um direito, e os alunos deixam isso representado em seus dizeres: estar entre os “normais” e ter acesso aos conhecimentos que lhes são oferecidos representam formas de conquistar o que já é assegurado a eles nas leis.

Enfim, no eixo **Interdição**, notamos que, embora tenham ficado por tanto tempo à margem, silenciados, os alunos com necessidades especiais sabem que hoje também não podem dizer claramente tudo que pensam. Assim, como estratégia, representam a inclusão escolar como algo positivo, deixando aos silenciamentos a tarefa de denunciar os efeitos de sentido que tentam apagar.

Observamos que seus discursos resultam das condições de produção, que direcionam e determinam seus dizeres, perpassados por interdiscursos e marcados pelo preconceito e pela segregação, que, por sua vez, constituem a representação imaginária que possuem de si. Os mitos, preconceitos e todos os pensamentos que historicamente deixaram os “deficientes” à margem da sociedade por meio da exclusão social têm servido de base para produção de seus próprios dizeres. Acreditam que lutam contra a exclusão, porém, por serem ditos pelo outro e por se verem pelo olhar do outro, isso também os constitui.

Compreendemos que os discursos relacionados à deficiência, considerados, ao longo do processo histórico, como preconceitos, estereótipos e mitos, servem ainda de subsídios para construção dos discursos, em que os interdiscursos emergem, constituindo a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Ressaltamos que nossas interpretações não determinam uma única visão dos fatos, e que outras possíveis interpretações poderão surgir. Almejamos ter problematizado os discursos desses alunos com necessidades especiais, constituídos por diversos interdiscursos de exclusão, anormalidade, discriminação e preconceito.

Embora os alunos entrevistados acreditem ter o controle de seus dizeres e que têm as identidades que acreditam possuir, estas e aqueles são moldados, constituídos ou atravessados pelo discurso do outro.

Não se esgotaram aqui todas as possíveis interpretações dos dados, podendo ser desenvolvidas, com os mesmos dados, outras possíveis interpretações. O que pretendemos foi criar um espaço para ouvir aqueles que, por tanto tempo, foram silenciados, e, em uma época que a palavra “inclusão” está em voga, propusemo-nos trazer os personagens principais dessa problemática para expor o que pensam sobre inclusão escolar.

Não tivemos a pretensão de fazer um discurso panfletário, a favor da ou contra a inclusão escolar, mas sim de problematizar os dizeres de alunos com necessidades especiais, revelando como está sendo constituída sua identidade em face do processo de inclusão escolar. Ao desconstruir os sentidos de normalidade e diferença, talvez também deixamos exposto que embora a sociedade tente afirmar, ser diferente não é normal. Observamos que o fato do aluno estar integrado, não garante sua inclusão, pois, esse silencia os momentos de exclusão que tem dentro da escola, para permanecer nela. Esperamos ter contribuído, de forma significativa, para um novo olhar para a inclusão escolar, suscitando reflexões entre professores, pais, gestores e alunos, sobre a inclusão escolar. Almejamos que nossas atitudes possam ser transformadas, para que deixem de servir a modelos excludentes e seletivos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M Cruz e João W. Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, n.19, Campinas: Editora da UNICAMP, 1990, p. 25-42.
- \_\_\_\_\_. *Palavras incertas: as não coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp, 1998.
- BAKHTIN, Mikail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução de Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo; Martins Fontes, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós modernidade*. Trad. Mauro Gama, Cláudia Martinelli. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 1998.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. Da UFMG, 1998.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: *Adaptações Curriculares-Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.
- BRASIL. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação: Secretaria da Educação Especial. Brasília: MEC, SEESP, 2001.
- BRITO, Cristina de Carvalho. *As representações do professor de língua inglesa no ensino inclusivo dos alunos surdos*. Belo Horizonte, 2010. (Dissertação de Mestrado).
- CAMESCHI. Claudete de S; GUERRA. Vânia. M.L. Entre o (dis)curso e a identidade, a emergência de uma epistemologia crítica para entender o jogo da diferença. In: NOLASCO, Edgar César; GUERRA, Vânia Maria Lescano. *O sol se põe na fronteira: discursos, gentes e terras*. São Carlos, SP: Pedro & João Ed., 2013.
- CORACINI, Maria José. R. F. *A celebração do outro*. Arquivo, memória e identidade. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- DAHER, Maria Del Carmen; ROCHA, Décio; SANT'ANNA, Vera Lúcia de Albuquerque. A entrevista em situação de pesquisa acadêmica: reflexões numa perspectiva discursiva. In: *Polifonia*. Cuiabá, 2004, p. 161-180.
- FIORIN, José Luiz. (1996). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Ática, 1996.
- FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Trad. de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- \_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Os anormais: curso no College de France (1974 -1975)*. Tradução de Eduardo Brandão. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Estratégia, poder-saber*. Michel Foucault: organização e seleção de textos, Manoel Barros da Motta: tradução, Vera Lucia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

\_\_\_\_\_. *A arqueologia do saber*: tradução de Luiz Felipe Beta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GORE, Jennifer. M. Foucault e Educação: Fascinantes Desafios. In: SILVA, Tadeu da Silva (Org). *O sujeito da educação*. Estudos Foucaultianos. Petrópolis: Vozes.1994, p. 9-19.

GUERRA, Vânia Maria. L. *Práticas discursivas*: crenças, estratégias e estilo. São Carlos: Pedro & João editores, 2008, p.167-215.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HOUAISS, Antonio; VILLAR, Mauro. de S; FRANCO, Francisco. M. M. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

LEITE, Nina Virginia de Araújo. *Corpolinguagem*: angústia: o afeto que não engana. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história*: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. O direito de ser, sendo diferente na Escola. In: RODRIGUES, Davi (Org.). *Inclusão e educação*: doze olhares sobre a Educação Inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

MARQUES, Luciana Pacheco. *O professor de alunos com deficiência mental*: concepções e pratica pedagógica. UNICAMP. Campinas, 2000. Tese (Doutorado em Educação).

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. 6. reimpressão. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. *A história da deficiência*: tecendo a história da assistência a criança deficiente no Brasil. Acessado em 20 de julho de 2013. Disponível em:

<<http://www.apaebrasil.org.br/arquivo.phtml?a=12605>..

ORLANDI, Eni. P. *Terra à vista*: discurso do confronto: velho e novo mundo. São Paulo: Cortez, 1990.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio. No movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1992.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. Princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Silêncio e implícito (Produzindo a monofonia). In: GUIMARÃES, E. (org.) *História e sentido na linguagem*. Campinas, 2. ed. São Paulo: RG, 2008.

\_\_\_\_\_. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. IN: INDURSKY, Freda, *Michel Pêcheux e a análise do discurso*: uma relação de nunca acabar. Maria Cristina Leandro Ferreira (org.). São Carlos: Claraluz, 2005, p.75-87

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. *Análise Automática do Discurso*. In: GADET, F. e HAK, T. *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de M. PÊCHEUX. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

\_\_\_\_\_. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas, Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. 3. ed Campinas, SP: Pontes, 2002

\_\_\_\_\_. *A hermenêutica do sujeito: curso dado no Collège de France (1981–1982)*. 3.ed. Edição estabelecida sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana, por Frédéric Gros. Tradução Márcio Alves da Fonseca, Sama Annus Muchail. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

POSSENTI, Sírio. *Questões para analistas do discurso*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO BRANCO, Luiza Katia Andrade. *Análise de discurso no Brasil: pensando o impensado sempre*. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: RG Editora, 2011.

ROJO, Roxane. Práticas de ensino em língua materna. In: KLEIMAN, Ângela B.; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs) *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007, p.339-357.

SANTOS, Maria Luisa dos. *Permanência dos alunos com necessidades especiais em classes comuns: a ótica de professores de 5ª a 8ª séries*. São Paulo: USP, 2010. (Dissertação de Mestrado).

SARGENTINI, Vanice; NAVARRO-BARBOSA, Pedro (Orgs.). *Foucault e os domínios da linguagem: discurso, poder, subjetividade*. São Carlos: Claraluz, 2004.

SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

STAROBINAS, Marcelo. A casa de bonecas. In: PINSKY, Jaime. (Org.). *12 faces do preconceito*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 93-100.

SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TEIXEIRA, Marlene. *Análise do discurso e psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

## ANEXO A

### MEMORIAL DESCRITIVO

#### **Trilhando caminhos...**

Almejo com este memorial discorrer sobre minha trajetória escolar até o presente momento. Ressalto aspectos significativos, que contribuíram para a opção pela vida acadêmica e pontos relevantes que me levaram à escolha do tema da pesquisa de mestrado. Neste relato, espero demonstrar a importância da realização de mais essa etapa, que vejo como algo além da realização profissional e pessoal, pois a pesquisa deve ser vista como uma contribuição social e, ao problematizar assuntos e levantar discussões que geram reflexões sobre seu objeto, já se está prestando um serviço social.

Iniciei minha trajetória escolar aos seis anos, no ano de 1992, na educação infantil, cursando a pré-escola. Estudei na EMEI “Parquinho”, e as recordações desse período são maravilhosas, talvez por ser uma fase essencial no processo de socialização com as outras crianças e por contribuir para o desenvolvimento da coordenação motora grossa, fina e noções de lateralidade. Isso tudo foi feito por meio de atividades prazerosas, como: brincadeiras, atividades de recorte e colagem e também nesse momento comecei a ter contato com as letras do alfabeto e numerais. O meu primeiro professor chama-se Hilário, que, por ironia do destino, anos mais tarde tornou-se meu superior, quando, nos anos de 2009 até 2012, assumiu o cargo de Secretário da Educação do município de Castilho–SP. Representou uma figura doce e, por eu estar longe da minha família, era minha referência de porto seguro. Confesso que hoje, ao desempenhar a função de professora, vejo traços dele em minha identidade.

No ano de 1993, mudei de escola. Cursei da 1ª até a 3ª série na escola E.E.P.S.G. “Armel Miranda”. Anos significativos. Aprendi a ler na 1ª série e sempre me empenhava para aprender mais. Foi nesse período que surgiu essa busca de conhecimento. Na 4ª série, fui estudar na escola E.M.E.F “Profº Mauro Roberto Manoel”. O conteúdo era mais difícil, e nessa fase comecei a ser competitiva com os outros alunos que também eram dedicados; não admitia tirar outra nota que não fosse o A. Quando fui cursar a 5ª série, mudei de Castilho para Murutinga do Sul–SP. Esse, sem dúvida, foi um ano difícil. Adaptar-se em outra turma, não foi bom no começo, mas depois logo me adaptei. Nessa série, descobri o quanto matemática podia ser difícil.

No 6º ano, retornei novamente para Castilho e estudei na escola E.E “Arnel Miranda”, até o 1º ano do ensino médio. Nessa fase, dedicava-me muito aos estudos e recordo-me de que existia, no final do bimestre, uma lista dos dez melhores alunos. E eu sempre estava no 1º ou 2º lugar. Outro fato marcante foi na 7ª série, quando conheci uma professora chamada Denir, que lecionava as aulas de Língua Portuguesa e aparentava ser uma pessoa rígida, mantendo a sala sempre disciplinada e demonstrando que tinha o controle. Nas suas aulas, dedicava momentos para leitura, apresentou os clássicos de Machado de Assis, José de Alencar, Graciliano Ramos. Não me esqueço de *Vidas Secas*; na época, não entendi nada, porém hoje, após várias leituras, isso mudou. A cada época, de acordo com nossa experiência e conhecimentos, conseguimos atribuir diferentes sentidos à leitura. E ela também nos estimulou à prática da escrita. Pediu, no início do ano, que fizéssemos um diário, que todos os dias anotássemos nossas rotinas, e na sexta-feira ela recolhia para olhar e dar visto.

O 1º ano do ensino médio foi, para mim, um ano tenso, pois ao concluí-lo, iria prestar um processo que selecionava os candidatos com maiores notas para ingressar no antigo e extinto CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério). Esse processo seletivo era concorrido, pois, além de oferecer a habilitação para lecionar nas séries iniciais, ainda era oferecida uma bolsa no valor de um salário. Muitos viam no CEFAM um emprego, mas, como sempre, procurei ser persistente e ter meta; dediquei-me muito e passei. Residindo em Castilho, viajava todos os dias para estudar e lá descobri que minha paixão pelo ensino ultrapassava o que chamam de vocação. Aproveitei tudo o que meus professores me ensinaram, e os estágios despertaram cada vez mais o que viria a ser minha realização profissional: ser professora.

Sempre estive em busca do conhecimento; nunca fiquei um tempo sem estudar e, embora o magistério fosse integral, decidi prestar vestibular e, à época, o meu tio, que tem mestrado em matemática, influenciou-me a tentar o curso. Sempre gostei da disciplina, por isso resolvi prestar na UFMS, no Câmpus de Três Lagoas-MS. Passei e, no ano de 2004, conciliei o magistério e o curso de Matemática. Mas não gostei; não era aquilo que queria; no curso, a metodologia e a didática dos professores não despertaram o meu interesse para lecionar a disciplina. Quando acabei o Magistério no ano de 2005, houve um processo seletivo para lecionar no município de Andradina, porém foram oferecidas somente cinco vagas. Como sempre estudei, recordo-me de que devorei as obras que constavam nas referências bibliográficas para a prova. Assim, fiz a prova e nem acreditei quando passei em

5º lugar O que me mais surpreendeu foi o fato de empatar com uma professora do CEFAM, que lecionou Legislação no meu último ano.

E assim, no ano de 2005, comecei a trabalhar na Educação Infantil, porém era integral. Como não gostava do curso de Matemática, desisti e resolvi que prestaria outro vestibular no final do ano. Sabia que deveria escolher um curso de licenciatura, pois não me via fazendo outra coisa, a não ser lecionando. Como também sempre gostei de Língua Portuguesa, optei por Letras. Assim, prestei o vestibular e, graças a Deus, passei. No ano de 2006, passei no concurso no município de Castilho para as séries iniciais do Ensino Fundamental, porém não me efetivei; fiquei trabalhando no contrato e, à noite, estudava.

O meu primeiro ano do curso foi maravilhoso; amei as disciplinas, porém foi uma professora de Introdução à Linguística, a Dr<sup>a</sup>. Celina, cuja disciplina exigia muitas leituras e os famosos “fichamentos”, que me ensinou o que era ser persistente. Foi a disciplina mais difícil e prometi para mim mesma que não pegaria prova substitutiva ou exame. Estudei tanto que, na última prova, tirei 9.7. Foi a minha vitória! Durante o curso, as disciplinas foram ficando cada vez mais difíceis, pois percebia o quanto os conhecimentos prévios faziam falta. No decorrer do tempo, fui tendo certeza de que estava no curso certo.

Já no 2ºano, gostava de todas as disciplinas, mas a Linguística Aplicada foi a de que mais gostei. No curso, apenas a defasagem do ensino de língua inglesa me incomodava; era uma rotatividade muito grande de professores, e, por não ter conhecimentos vindos de cursos particulares de inglês, era a disciplina de que menos gostava. Em geral não gostamos do que não dominamos... Nesse ano de 2007, comecei realmente a viver o curso, fora das paredes da universidade por meio dos eventos. Particpei do GEL, que ocorreu em Franca e embora muito imatura em relação às leituras, consegui assimilar algumas contribuições de pesquisadores da área. Nesse mesmo ano, também, particpei do Seminário de Estudos em Análise do Discurso, que ocorreu em Porto Alegre. Fiquei maravilhada: tantos pesquisadores que conhecia apenas pelo nome!... Quantas discussões e contribuições significativas perpassaram a construção e assimilação dos meus conhecimentos de forma tão eficiente... E depois também particpei do IV Seminário de Estudos da Linguagem. Naquele ano, despertava o desejo de cursar o Mestrado.

Outro momento de tensão foi no meu 3º ano, pois passei em um concurso e fui convocada para lecionar no município de Pereira Barreto – SP. Graças a Deus, até que enfim efetivei-me, aos 22 anos, embora trabalhasse desde os 19 anos. Esse ano foi o mais difícil. As disciplinas foram muito puxadas e foi quando iniciamos o estágio. Sempre soube, por

conviver com outros professores, que não era fácil lecionar no Estado, mas com o estágio tive certeza de que queria continuar na área da pesquisa, pois não queria dar aula para adolescentes. Nesse ano participei do Congresso Internacional de Estudos Literários e Linguísticos, oferecido pela UFMS no Câmpus de Três Lagoas-MS. Graças a Deus, embora tenha sido um ano em que as disciplinas exigiram mais empenho e dedicação, passei em todas.

No final de 2008, casei-me e, no início de 2009, fui convocada em outro concurso em Castilho, agora para efetivar. O meu último ano enfim chegou e, como sempre procurei ser uma aluna dedicada, não faltava, nem me permitia fazer provas substitutivas e exame. Tenho muito orgulho disso. Mas, infelizmente, o que eu tanto queria – prestar o processo seletivo do Mestrado em Letras – não pude realizar nesse ano de 2008, pois ainda estava em período probatório no trabalho. No meu último ano de graduação, tive uma disciplina que me interessou muito. Foi Fundamentos e Métodos da Educação Especial, que era ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Raquel. A inclusão era algo que estava perpassando o espaço educacional, como se fosse um espectro. Assim, quando terminei a graduação, decidi fazer um curso de Especialização *lato sensu* em Educação Especial. O assunto começou a fazer parte da minha vida profissional, e continuei fazendo cursos sobre o tema, pois sabia que, com a inclusão, poderia a qualquer momento deparar com um aluno com necessidades especiais e isso me causava certo desconforto, não sei se por preconceito ou por limitação. Quanto mais eu aprendia sobre o assunto, mais me sentia despreparada para incluir esses alunos. Isso porque estava acostumada a vê-los estudando na APAE e, para Rodrigues (2006), a exclusão resulta de fatores culturais, que nos levam a ver a diferença como algo perigoso.

Faltando um ano para o término do meu período probatório, agora sim poderia preparar-me para o processo seletivo do Mestrado. Então, no início de 2011, decidi inscrever-me como aluna especial na disciplina Análise do Discurso, ministrada pela professora Dr<sup>a</sup>. Vânia. Graças a Deus, a professora me aceitou e cursei a disciplina, em que e a que me dediquei muito. Foram muitas leituras significativas que me levaram a conhecer a disciplina e a dela gostar. Dentre vários autores, estudamos textos de Pêcheux, Foucault, Authier-Revuz, Althusser e outros. Por meio de uma metodologia estimulante, a professora sempre nos motivou. No final da disciplina, deveríamos produzir um artigo de conclusão, quando então pude aplicar tudo que conseguira assimilar e compreender na disciplina. A professora sempre estimulou os alunos especiais a, quando fôssemos elaborar um projeto de pesquisa, pensar em

algo que nos incomodasse e que quiséssemos problematizar, ou seja, um tema para gerar reflexões, assim como toda pesquisa.

Agradeço muito à professora Dr<sup>a</sup>. Vânia, a quem considero como uma das responsáveis por ter conseguido passar no processo seletivo do Mestrado, pois, por meio de suas aulas e de explicações, consegui ter conhecimentos para ingressar no Mestrado. E sua participação e contribuições deram-se durante todo o Mestrado.

Ao pensar no projeto de pesquisa, segui o conselho da professora e optei por trabalhar com a questão da “Construção identitária de alunos com necessidades especiais: discurso e desconstrução”. A professora que aceitou orientar-me foi a Dr<sup>a</sup>. Celina, figura importante na minha graduação e pela qual tenho uma estima especial.

Ao começar o Mestrado, foi muito complicado, pois o conciliei com o meu trabalho. No primeiro semestre de 2013, iniciei com quatro disciplinas: Linguística Aplicada I e Leitura Orientada (ambas ministradas pela professora Dr<sup>a</sup>. Celina), Teoria da Linguagem (ministrada pelos professores doutores Edson Rosa e Eduardo Penhavel) e Políticas Linguísticas, oferecida pela professora Dr<sup>a</sup>. Onilda Sanches Nincao.

Todas as disciplinas contribuíram para ampliar meus conhecimentos e minha visão de mundo. É como se tivesse lido mais do que nos meus quatro anos de graduação. Em meio às disciplinas, ainda estava ocupada melhorando o meu projeto de pesquisa, e, desde o início do Mestrado, uma ansiedade tomou conta de mim, pois era muita coisa para pouco tempo e como se estivéssemos sempre atrasados, com a impressão de que não seria possível cumprir os prazos. Em meio a essa tensão, enfim lá se foi o primeiro semestre, quando consegui cadastrar o meu projeto e ainda concluí todas as disciplinas. Mas ainda tinha mais... No segundo semestre, cursei apenas uma disciplina, Linguística Aplicada II, que foi oferecida pelas professoras doutoras Celina e Vânia. Ao pensar que agora seria mais, enganei-me; comecei então a produção do termo de consentimento e a fazer os primeiros contatos com as escolas nas quais iria coletar os dados. Esse semestre voou e, em setembro, participei como membro da equipe de apoio do “VII Seminário de Pesquisa – Pesquisa e Ensino em Letras: Outras Linguagens”, promovido pelo Programa de Pós-graduação em Letras, Câmpus de Três Lagoas. Em outubro de 2012, na cidade de Campo Grande, participei do “VI Encontro Nacional do Grupo de Estudos de Linguagem do Centro-Oeste & IV Colóquio Regional da Associação Latinoamericana de Estudos do Discurso”, no qual concluí o minicurso “Michel Foucault e o processo de subjetivação” e apresentei a comunicação “As não coincidências no discurso de alunos com necessidades especiais”.

Nunca pensei que o tempo passaria tão rápido. No início de 2013, saiu a minha bolsa, porém optei por não aceitar já que decidira não me afastar do trabalho, o que não se deu por acaso. Foi uma decisão muito difícil de tomar mais pelo excesso de ansiedade, que piorou ao ingressar no Mestrado acreditei que o trabalho era necessário, pois seria minha válvula de escape. Como esse ano não faria nenhuma disciplina, durante as férias me inscrevi como aluna especial no Programa de Pós-Graduação da UNESP de São José de Rio Preto- SP, na disciplina “Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem de Línguas”, na área de Linguística Aplicada. Fui aceita, o que resultou numa experiência maravilhosa de ampliação dos meus conhecimentos.

No começo do ano, ao escolher a minha sala, tive que, por falta de opção, ir trabalhar na escola rural EMEIEF “Profª Maria Dauria Silva Oliveira”. Com uma semana que havia começado as aulas, uma professora aposentou e tive a feliz oportunidade de voltar a trabalhar na cidade. A felicidade não durou muito, pois o destino me pregou uma peça: embora já tenha trabalhado com alunos com necessidades especiais, estava prestes a viver o que até então conhecia apenas na teoria.

Na minha sala tive uma aluna com Síndrome de Asperger<sup>16</sup>, na primeira semana que comecei a trabalhar foi tudo tranquilo, mas nas semanas seguintes me desestabilizei. A aluna chorava o tempo todo e queria que eu a ensinasse e ficasse com ela, ao chorar sempre gritava “você não vai me ajudar?”. Nos primeiros meses, entrei em desespero, todos na escola tentavam me acalmar. As professoras que deram aula para essa aluna dividiam comigo a nossa/minha angústia; fiquei arrasada era como se tudo que pensava ter construído sobre a área da Educação Especial tivesse ido por água abaixo. Eu, uma professora que me especializei, fiz cursos, optei por o Mestrado com essa temática, na tentativa de desconstruir discursos cristalizados sobre preconceito, deparei-me ali, tão desarmada sem reação e descobri que na verdade eu que era limitada. Essa aluna tomava remédio controlado e, mesmo assim, não consegue controlar a ansiedade ao fazer as atividades, sobretudo, perde o controle emocional quando acha algo complicado. Nos primeiros dias, chegava a casa arrasada, fracassada. Nunca um aluno me havia descontrolado daquela forma, tinha vontade de faltar, de que a aluna não gostasse de mim e, que a mãe tirasse da minha sala. Foram tantos

---

<sup>16</sup>Trata-se de um Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), resultante de uma desordem genética, e apresenta muitas semelhanças com autismo, porém, ao contrário do autismo, as crianças com a síndrome não apresentam grandes atrasos no desenvolvimento da fala e nem sofrem com comprometimento cognitivo grave.

pensamentos desse tipo, que perdi a conta. A única coisa que queria era o meu sossego e voltar à minha zona de conforto, de equilíbrio, que aquela aluna me havia roubado. No começo, pensei que não conseguiria, quando a aluna entrava em crise, minha coordenadora pedagógica, a diretora, todos iam socorrer-me, e eu fui desenvolvendo uma empatia com aquela aluna, que mesmo sem querer eu sentia.

No momento da coleta de dados e pontualmente quando comecei fazer as análises, entendi que Deus não fizera isso por acaso. Como eu poderia compreender essas pessoas com necessidades especiais, se eu que tanto estudei e acreditei não ter preconceito, me vi surpreendida por sentimentos que contribuíam para exclusão? Como poderia falar de inclusão se eu mesma não praticava isso como professora? Durante as entrevistas, minha visão a respeito dos entrevistados mudou completamente, pois acabei desconstruindo preconceitos, que nem sabia que tinha.

Compreendi que é preciso desestabilizar para encontrar o equilíbrio. Adaptei a minha metodologia para atender aquela aluna, preparei-me psicologicamente para saber lidar com aqueles momentos de crise, e fui entendendo que a inclusão resulta de atitudes, mudanças de consciência. Sendo algo individual, não devemos querer mudar o mundo, ou ser sonhador, a ponto de acreditar na utopia de que um dia o mundo será igualitário a todos serão incluídos, ou de que não haverá exclusão. Isso é utópico, a realidade é outra, o mundo, talvez não consigamos mudar, mas a nossa realidade podemos transformar. Por meio do meu trabalho, almejo provocar reflexões que gerem transformações. Não estou aqui visando defender uma causa social, mas, sim, problematizar uma situação, pois falamos muito em inclusão, mas ainda nos falta propriedade (e metodologias conteúdo) para que alcancemos legitimidade para falar de algo talvez tão complexo ou mesmo distante.

Procuramos desenvolver uma pesquisa em torno da identidade desses alunos, a quem procurei não designar da forma como são classificados pela sociedade. A opção por não me apropriar e utilizar o conceito “deficiente”, mencionada na Introdução, não se limita a uma forma ética de me referir aos meus alunos entrevistados, e sim de desconstruir, por meio da linguagem, preconceitos e discursos naturalizados e impostos na sociedade como padrão. Não acredito que alguém tenha condições de determinar o que é ideal. Vivemos em uma sociedade seletiva, competitiva, na qual a classificação do que é normal e anormal não obedece a padrões coerentes. Por essa razão, os alunos com necessidades especiais estão nesse contexto de exclusão, marginalizados, por serem considerados limitados. Essas reflexões surgiram em meio a minha própria experiência pessoal: se ser limitado é ser deficiente, então eu sou, todos

somos. A inclusão está longe de ser uma realidade, infelizmente é o que acredito, porém a mudança de atitude, a transformação de preconceitos em aceitação, tolerância e respeito à pluralidade são possíveis.

Somos demasiado pequenos diante da imensidão do mundo, porém podemos ser gigantes quando contribuímos para melhorar nosso mundo, ou seja, nossa casa, nosso trabalho. Exemplos admiráveis sempre serão seguidos. Então, como professora que sou, acredito no poder da educação na transformação de pessoas. E assim, espero que esse trabalho cause reflexões que caminhem para mudanças. Quando iniciei meu memorial e o intitulei “Trilhando Caminhos”, quis expor como é nossa vida: vivemos sempre com opções de trilhar diferentes caminhos, uns mais árduos, outros mais fáceis e cabe a cada um escolher o seu. Este trabalho representa um dos caminhos que escolhi trilhar e espero acertar nas minhas escolhas com desejo de fazer a diferença. Não procuro ser a melhor pessoa, mas fazer o meu melhor, razão por que escolhi minha profissão, pois por meio do outro é que eu me constituo.

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Trad de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006.

## ANEXO B

### CAPÍTULO V

#### DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

~~Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.~~

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

~~Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:~~

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

~~Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente de apoio às instituições previstas neste artigo.~~

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente de apoio às instituições previstas neste artigo. [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

## ANEXO C

### **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**

Reconvocando as várias declarações das Nações Unidas que culminaram no documento das Nações Unidas "Regras Padrões sobre Equalização de Oportunidades para Pessoas com Deficiências", o qual demanda que os Estados assegurem que a educação de pessoas com deficiências seja parte integrante do sistema educacional.

Notando com satisfação um incremento no envolvimento de governos, grupos de advocacia, comunidades e pais, e em particular de organizações de pessoas com deficiências, na busca pela melhoria do acesso à educação para a maioria daqueles cujas necessidades especiais ainda se encontram desprovidas; e reconhecendo como evidência para tal envolvimento a participação ativa do alto nível de representantes e de vários governos, agências especializadas, e organizações inter-governamentais naquela Conferência Mundial.

1. Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembleia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e re-endossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial, em que, pelo espírito de cujas provisões e recomendações governo e organizações sejam guiados.

2. Acreditamos e Proclamamos que:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

3. Nós congregamos todos os governos e demandamos que eles:

- atribuam a mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

- adotem o princípio de educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma.
- desenvolvam projetos de demonstração e encorajem intercâmbios em países que possuam experiências de escolarização inclusiva.
- estabeleçam mecanismos participatórios e descentralizados para planejamento, revisão e avaliação de provisão educacional para crianças e adultos com necessidades educacionais especiais.
- encorajem e facilitem a participação de pais, comunidades e organizações de pessoas portadoras de deficiências nos processos de planejamento e tomada de decisão concernentes à provisão de serviços para necessidades educacionais especiais.
- invistam maiores esforços em estratégias de identificação e intervenção precoces, bem como nos aspectos vocacionais da educação inclusiva.
- garantam que, no contexto de uma mudança sistêmica, programas de treinamento de professores, tanto em serviço como durante a formação, incluam a provisão de educação especial dentro das escolas inclusivas.

4. Nós também congregamos a comunidade internacional; em particular, nós congregamos: - governos com programas de cooperação internacional, agências financiadoras internacionais, especialmente as responsáveis pela Conferência Mundial em Educação para Todos, UNESCO, UNICEF, UNDP e o Banco Mundial:

- a endossar a perspectiva de escolarização inclusiva e apoiar o desenvolvimento da educação especial como parte integrante de todos os programas educacionais;
- As Nações Unidas e suas agências especializadas, em particular a ILO, WHO, UNESCO e UNICEF:
- a reforçar seus estímulos de cooperação técnica, bem como reforçar suas cooperações e redes de trabalho para um apoio mais eficaz à já expandida e integrada provisão em educação especial;
- organizações não governamentais envolvidas na programação e entrega de serviço nos países;
- a reforçar sua colaboração com as entidades oficiais nacionais e intensificar o envolvimento crescente delas no planejamento, implementação e avaliação de provisão em educação especial que seja inclusiva;
- UNESCO, enquanto a agência educacional das Nações Unidas;
- a assegurar que educação especial faça parte de toda discussão que lide com educação para todos em vários foros;
- a mobilizar o apoio de organizações dos profissionais de ensino em questões relativas ao aprimoramento do treinamento de professores no que diz respeito a necessidade educacionais especiais.
- a estimular a comunidade acadêmica no sentido de fortalecer pesquisa, redes de trabalho e o estabelecimento de centros regionais de informação e documentação e da mesma forma, a servir de exemplo em tais atividades e na disseminação dos resultados específicos e dos progressos alcançados em cada país no sentido de realizar o que almeja a presente Declaração.
- a mobilizar FUNDOS através da criação (dentro de seu próximo Planejamento a Médio Prazo. 1996-2000) de um programa extensivo de escolas inclusivas e programas de apoio comunitário, que permitiriam o lançamento de projetos-piloto que demonstrassem novas formas de disseminação e o desenvolvimento de indicadores de necessidade e de provisão de educação especial.

5. Por último, expressamos nosso caloroso reconhecimento ao governo da Espanha e à UNESCO pela organização da Conferência e demandamos-lhes realizarem todos os

esforços no sentido de trazer esta Declaração e sua relativa Estrutura de Ação da comunidade mundial, especialmente em eventos importantes tais como o Tratado Mundial de Desenvolvimento Social (em Kopenhague, em 1995) e a Conferência Mundial sobre a Mulher (em Beijing, e, 1995). Adotada por aclamação na cidade de Salamanca, Espanha, neste décimo dia de junho de 1994.

## **ESTRUTURA DE AÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**

### **Introdução**

- 1. Esta Estrutura de Ação em Educação Especial foi adotada pela conferência Mundial em Educação Especial organizada pelo governo da Espanha em cooperação com a UNESCO, realizada em Salamanca entre 7 e 10 de junho de 1994. Seu objetivo é informar sobre políticas e guias ações governamentais, de organizações internacionais ou agências nacionais de auxílio, organizações não governamentais e outras instituições na implementação da Declaração de Salamanca sobre princípios, Política e prática em Educação Especial. A Estrutura de Ação baseia-se fortemente na experiência dos países participantes e também nas resoluções, recomendações e publicações do sistema das Nações Unidas e outras organizações intergovernamentais, especialmente o documento "Procedimentos-Padrões na Equalização de Oportunidades para pessoas Portadoras de Deficiência". Tal Estrutura de Ação também leva em consideração as propostas, direções e recomendações originadas dos cinco seminários regionais preparatórios da Conferência Mundial.
- 2. O direito de cada criança a educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças.
- 3. O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severa. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva.
- 4. Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às

necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. Uma pedagogia centrada na criança é benéfica a todos os estudantes e, conseqüentemente, à sociedade como um todo. A experiência tem demonstrado que tal pedagogia pode consideravelmente reduzir a taxa de desistência e repetência escolar (que são tão características de tantos sistemas educacionais) e ao mesmo tempo garantir índices médios mais altos de rendimento escolar. Uma pedagogia centrada na criança pode impedir o desperdício de recursos e o enfraquecimento de esperanças, tão frequentemente conseqüências de uma instrução de baixa qualidade e de uma mentalidade educacional baseada na idéia de que "um tamanho serve a todos". Escolas centradas na criança são além do mais a base de treino para uma sociedade baseada no povo, que respeita tanto as diferenças quanto a dignidade de todos os seres humanos. Uma mudança de perspectiva social é imperativa. Por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas.

- 5. Esta Estrutura de Ação compõe-se das seguintes seções:

**I. Novo pensar em educação especial**  
**II. Orientações para a ação em nível nacional:**

- A. Política e Organização
- B. Fatores Relativos à Escola
- C. Recrutamento e Treinamento de Educadores
- D. Serviços Externos de Apoio
- E. Áreas Prioritárias
- F. Perspectivas Comunitárias
- G. Requerimentos Relativos a Recursos

**III. Orientações para ações em níveis regionais e internacionais**

- 6. A tendência em política social durante as duas últimas décadas tem sido a de promover integração e participação e de combater a exclusão. Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao desfrute e exercício dos direitos humanos. Dentro do campo da educação, isto se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram promover a genuína equalização de oportunidades. Experiências em vários países demonstram que a integração de crianças e jovens com necessidades educacionais especiais é melhor alcançada dentro de escolas inclusivas, que servem a todas as crianças dentro da comunidade. É dentro deste contexto que aqueles com necessidades educacionais especiais podem atingir o máximo progresso educacional e integração social. Ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêem um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e dos profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários. A reforma das instituições sociais não constitui somente uma tarefa técnica, ela depende, acima de tudo, de convicções, compromisso e disposição dos indivíduos que compõem a sociedade.
- 7. Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e

assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola.

- 8. Dentro das escolas inclusivas, crianças com necessidades educacionais especiais deveriam receber qualquer suporte extra requerido para assegurar uma educação efetiva. Educação inclusiva é o modo mais eficaz para construção de solidariedade entre crianças com necessidades educacionais especiais e seus colegas. O encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções, a ser recomendado somente naqueles casos infreqüentes onde fique claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando sejam requisitados em nome do bem-estar da criança ou de outras crianças.

- 9. A situação com respeito à educação especial varia enormemente de um país a outro. Existem por exemplo, países que possuem sistemas de escolas especiais fortemente estabelecidos para aqueles que possuam impedimentos específicos. Tais escolas especiais podem representar um valioso recurso para o desenvolvimento de escolas inclusivas. Os profissionais destas instituições especiais possuem nível de conhecimento necessário à identificação precoce de crianças portadoras de deficiências. Escolas especiais podem servir como centro de treinamento e de recurso para os profissionais das escolas regulares. Finalmente, escolas especiais ou unidades dentro das escolas inclusivas podem continuar a prover a educação mais adequada a um número relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências que não possam ser adequadamente atendidas em classes ou escolas regulares. Investimentos em escolas especiais existentes deveriam ser canalizados a este novo e amplificado papel de prover apoio profissional às escolas regulares no sentido de atender às necessidades educacionais especiais. Uma importante contribuição às escolas regulares que os profissionais das escolas especiais podem fazer refere-se à provisão de métodos e conteúdos curriculares às necessidades individuais dos alunos.

- 10. Países que possuam poucas ou nenhuma escolas especial seriam em geral, fortemente aconselhados a concentrar seus esforços no desenvolvimento de escolas inclusivas e serviços especializados - em especial, provisão de treinamento de professores em educação especial e estabelecimento de recursos adequadamente equipados e assessorados, para os quais as escolas pudessem se voltar quando precisassem de apoio - deveriam tornar as escolas aptas a servir à vasta maioria de crianças e jovens. A experiência, principalmente em países em desenvolvimento, indica que o alto custo de escolas especiais significa na prática, que apenas uma pequena minoria de alunos, em geral uma elite urbana, se beneficia delas. A vasta maioria de alunos com necessidades especiais, especialmente nas áreas rurais, é conseqüentemente, desprovida de serviços. De fato, em muitos países em desenvolvimento, estima-se que menos de um por cento das crianças com necessidades educacionais especiais são incluídas na provisão existente. Além disso, a experiência sugere que escolas inclusivas, servindo a todas as crianças numa comunidade são mais bem sucedidas em atrair apoio da comunidade e em achar modos imaginativos e inovadores de uso dos limitados recursos que sejam disponíveis. Planejamento educacional da parte dos governos, portanto, deveria ser concentrado em educação para todas as pessoas, em todas as regiões do país e em todas as condições econômicas, através de escolas públicas e privadas.

- 11. Existem milhões de adultos com deficiências e sem acesso sequer aos rudimentos de uma educação básica, principalmente nas regiões em desenvolvimento no mundo, justamente porque no passado uma quantidade relativamente pequena de crianças com deficiências obteve acesso à educação. Portanto, um esforço concentrado é requerido no sentido de se promover a alfabetização e o aprendizado da matemática e de habilidades básicas às pessoas portadoras de deficiências através de programas de educação de adultos. Também é importante que se reconheça que mulheres têm freqüentemente sido duplamente desvantajadas, com preconceitos sexuais compondo as dificuldades causadas pelas suas deficiências. Mulheres e homens deveriam possuir a mesma influência no

delineamento de programas educacionais e as mesmas oportunidades de se beneficiarem de tais. Esforços especiais deveriam ser feitos no sentido de se encorajar a participação de meninas e mulheres com deficiências em programas educacionais.

- 12. Esta estrutura pretende ser um guia geral ao planejamento de ação em educação especial. Tal estrutura, evidentemente, não tem meios de dar conta da enorme variedade de situações encontradas nas diferentes regiões e países do mundo e deve desta maneira, ser adaptada no sentido ao requerimento e circunstâncias locais. Para que seja efetiva, ela deve ser complementada por ações nacionais, regionais e locais inspirados pelo desejo político e popular de alcançar educação para todos.

## **II. LINHAS DE AÇÃO EM NÍVEL NACIONAL A. POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO**

- 13. Educação integrada e reabilitação comunitária representam abordagens complementares àqueles com necessidades especiais. Ambas se baseiam nos princípios de inclusão, integração e participação e representam abordagens bem-testadas e financeiramente efetivas para promoção de igualdade de acesso para aqueles com necessidades educacionais especiais como parte de uma estratégia nacional que objetive o alcance de educação para todos. Países são convidados a considerar as seguintes ações concernentes a política e organização de seus sistemas educacionais.

- 14. Legislação deveria reconhecer o princípio de igualdade de oportunidade para crianças, jovens e adultos com deficiências na educação primária, secundária e terciária, sempre que possível em ambientes integrados.

- 15. Medidas Legislativas paralelas e complementares deveriam ser adotadas nos campos da saúde, bem-estar social, treinamento vocacional e trabalho no sentido de promover apoio e gerar total eficácia à legislação educacional.

- 16. Políticas educacionais em todos os níveis, do nacional ao local, deveriam estipular que a criança portadora de deficiência deveria freqüentar a escola de sua vizinhança: ou seja, a escola que seria freqüentada caso a criança não portasse nenhuma deficiência. Exceções à esta regra deveriam ser consideradas individualmente, caso-por-caso, em casos em que a educação em instituição especial seja requerida.

- 17. A prática de desmarginalização de crianças portadoras de deficiência deveria ser parte integrante de planos nacionais que objetivem atingir educação para todos. Mesmo naqueles casos excepcionais em que crianças sejam colocadas em escolas especiais, a educação dela não precisa ser inteiramente segregada. Freqüência em regime não-integral nas escolas regulares deveria ser encorajada. Provisões necessárias deveriam também ser feitas no sentido de assegurar inclusão de jovens e adultos com necessidade especiais em educação secundária e superior bem como em programa de treinamento. Atenção especial deveria ser dada à garantia da igualdade de acesso e oportunidade para meninas e mulheres portadoras de deficiências.

- 18. Atenção especial deveria ser prestada às necessidades das crianças e jovens com deficiências múltiplas ou severas. Eles possuem os mesmos direitos que outros na comunidade, à obtenção de máxima independência na vida adulta e deveriam ser educados neste sentido, ao máximo de seus potenciais.

- 19. Políticas educacionais deveriam levar em total consideração as diferenças e situações individuais. A importância da linguagem de signos como meio de comunicação entre os surdos, por exemplo, deveria ser reconhecida e provisão deveria ser feita no sentido de garantir que todas as pessoas surdas tenham acesso a educação em sua língua nacional de signos. Devido às necessidades particulares de comunicação dos surdos e das pessoas surdas/cegas, a educação deles pode ser mais adequadamente provida em escolas especiais ou classes especiais e unidades em escolas regulares.

- 20. Reabilitação comunitária deveria ser desenvolvida como parte de uma estratégia global de apoio a uma educação financeiramente efetiva e treinamento para pessoas com necessidade educacionais especiais. Reabilitação comunitária deveria ser vista como uma

abordagem específica dentro do desenvolvimento da comunidade objetivando a reabilitação, equalização de oportunidades e integração social de todas as pessoas portadoras de deficiências; deveria ser implementada através de esforços combinados entre as pessoas portadoras de deficiências, suas famílias e comunidades e os serviços apropriados de educação, saúde, bem-estar e vocacional.

- 21. Ambos os arranjos políticos e de financiamento deveriam encorajar e facilitar o desenvolvimento de escolas inclusivas. Barreiras que impeçam o fluxo de movimento da escola especial para a regular deveriam ser removidas e uma estrutura administrativa comum deveria ser organizada. Progresso em direção à inclusão deveria ser cuidadosamente monitorado através do agrupamento de estatísticas capazes de revelar o número de estudantes portadores de deficiências que se beneficiam dos recursos, know-how e equipamentos direcionados à educação especial bem como o número de estudantes com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares.
- 22. Coordenação entre autoridades educacionais e as responsáveis pela saúde, trabalho e assistência social deveria ser fortalecida em todos os níveis no sentido de promover convergência e complementariedade, Planejamento e coordenação também deveriam levar em conta o papel real e o potencial que agências semi-públicas e organizações não-governamentais podem ter. Um esforço especial necessita ser feito no sentido de se atrair apoio comunitário à provisão de serviços educacionais especiais.
- 23. Autoridades nacionais têm a responsabilidade de monitorar financiamento externo à educação especial e trabalhando em cooperação com seus parceiros internacionais, assegurar que tal financiamento corresponda às prioridades nacionais e políticas que objetivem atingir educação para todos. Agências bilaterais e multilaterais de auxílio, por sua parte, deveriam considerar cuidadosamente as políticas nacionais com respeito à educação especial no planejamento e implementação de programas em educação e áreas relacionadas.

## **B. FATORES RELATIVOS À ESCOLA**

- 24. o desenvolvimento de escolas inclusivas que ofereçam serviços a uma grande variedade de alunos em ambas as áreas rurais e urbanas requer a articulação de uma política clara e forte de inclusão junto com provisão financeira adequada - um esforço eficaz de informação pública para combater o preconceito e criar atitudes informadas e positivas - um programa extensivo de orientação e treinamento profissional - e a provisão de serviços de apoio necessários. Mudanças em todos os seguintes aspectos da escolarização, assim como em muitos outros, são necessárias para a contribuição de escolas inclusivas bem-sucedidas: currículo, prédios, organização escolar, pedagogia, avaliação, pessoal, filosofia da escola e atividades extra-curriculares.
- 25. Muitas das mudanças requeridas não se relacionam exclusivamente à inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais. Elas fazem parte de uma reforma mais ampla da educação, necessária para o aprimoramento da qualidade e relevância da educação, e para a promoção de níveis de rendimento escolar superiores por parte de todos os estudantes. A Declaração Mundial sobre Educação para Todos enfatizou a necessidade de uma abordagem centrada na criança objetivando a garantia de uma escolarização bem-sucedida para todas as crianças. A adoção de sistemas mais flexíveis e adaptativos, capazes de mais largamente levar em consideração as diferentes necessidades das crianças irá contribuir tanto para o sucesso educacional quanto para a inclusão. As seguintes orientações enfocam pontos a ser considerados na integração de crianças com necessidades educacionais especiais em escolas inclusivas.

## ANEXO D



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE

Eu, Lidiane Silva Andrade Martins, mestranda pelo Programa de Mestrado em Letras – Estudos Linguísticos – pelo Câmpus de Três Lagoas da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e a Sr<sup>a</sup> Diretor da unidade escolar estadual, entendemos que estamos de acordo com os termos explicados abaixo.

#### **Introdução:**

Bem-vindo (a) ao Projeto: A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DISCURSO E DESCONSTRUÇÃO.

Nós agradecemos a sua colaboração, seu interesse e seu apoio para a realização e sucesso deste projeto.

#### **Informações sobre o Projeto:**

O pesquisador principal é Lidiane Silva Andrade Martins, responsável pelo projeto e pós-graduanda pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - MS, onde realiza curso de Mestrado em Estudos Linguísticos, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Celina Aparecida Garcia de Souza Nascimento.

Pretendemos analisar as representações que o sujeito aluno com necessidade especial faz de si e do outro, como se vê e como acredita ser visto, na realidade que tem sido designada pela sociedade, de inclusão escolar. E também serão analisados questionamentos relacionados à inclusão escolar, entre outras, com o objetivo de atribuir voz aqueles, que estão às margens da sociedade, discutindo assim, os diferentes dizeres formadores do seu discurso. Considerando a questão social, refletir-se-á a respeito dos dizeres de alunos com necessidades especiais em uma época marcada pelo discurso de inclusão escolar e social. O corp<sup>us</sup> será gravado nas unidades educacionais municipal e estadual, na cidade de Castilho-SP.

Av. Capitão Olinto Mancini, 1662, Colinos – 79603-011 – Três Lagoas/MS – Brasil  
Fone: (67) 3509-3425 E-mail: secretaria@posgraduacaoletras.com.br  
Portal: www.posgraduacaoletras.com.br/ufms



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



Tendo em vista que a inclusão escolar tem sido discutida nas últimas décadas e que na teoria alguns avanços relacionados a ela foram alcançados, pretende-se realizar entrevistas com os alunos com necessidades especiais que frequentam a rede regular municipal de ensino, por meio de entrevistas com roteiro semiestruturado, a fim de investigar e refletir sobre os efeitos de sentido dos discursos desses participantes envolvidos.

Também serão entrevistados os professores dos alunos com necessidades especiais e os diretores das unidades educacionais, que atendem esses alunos, no intuito de compreender como é o funcionamento da escola e como tem sido oferecidas as adaptações para receber e ensinar esses alunos, o que nos permitirá descrever sobre as condições de produção que envolve os alunos.

Faz-se necessário esclarecer, ainda, que o projeto tem finalidade acadêmica e não fins comerciais. No término do trabalho, as gravações deverão ser destruídas, uma vez que não há necessidade de disponibilizar tais dados para nenhuma consulta posterior.

#### **Informações sobre o Projeto: Direitos, riscos e desconfortos:**

A realização deste trabalho dependerá da colaboração dos alunos com necessidades especiais, que frequentam a rede regular de ensino. A seleção dos alunos com necessidades especiais será feita com base na matrícula dos alunos. Não serão pesquisados os alunos com necessidades especiais, que não manifestarem interesse ou que não forem autorizados pelo Diretor da unidade escolar. De acordo com esses critérios foram selecionados para entrevista seis alunos, matriculados de ambos sexos, com idade de 14 a 20 anos.

Durante a entrevista serão levantadas questões sobre as seguintes temáticas: inclusão escolar, exclusão, representação de si e do outro entre outras.

Poderá inicialmente, haver certo desconforto do entrevistado ao ter que falar sobre seus desejos e anseios, enfim, sua pessoa. Porém, isso poderá ser resolvido



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



com outros contatos, que possibilitem mais confiança e liberdade entre pesquisador e pesquisado.

Assim, no desenvolvimento da entrevista, contamos com a contribuição da Senhora Diretora da unidade escolar, para que nos concedam acesso aos alunos com necessidades especiais das unidades, a fim de que possamos gravar as informações solicitadas. Caso queiram interromper a entrevista ou pedir para que determinados trechos não sejam gravados, terão este direito assegurado.

Fica assegurado que as informações fornecidas pelos alunos serão tratadas com respeito, sigilo e ética profissional. Cabe assinalar ainda, que a participação dos envolvidos neste projeto é voluntária, o que não causará aos alunos qualquer prejuízo caso resolvam não colaborar.

#### **Confiança e Anonimato:**

Informamos que, a fim de manter a ética e o sigilo dos participantes da entrevista, os nomes não serão registrados e, como já esclarecido, as gravações não ficarão à disposição para consulta da comunidade acadêmica, em vistas de nossos objetivos.

#### **Benefícios:**

Os relatos dos alunos com necessidades especiais possibilitarão estudos que abordem questões relacionadas à identidade, inclusão/exclusão escolar e aprendizagem, considerando que o desenvolvimento desta pesquisa visa contribuir para inclusão escolar de alunos com necessidades especiais, produzindo reflexões sobre a temática.

E ao dar voz aos alunos com necessidades especiais, temos como objetivo geral refletir sobre aspectos da sua construção identitária, na expectativa de contribuir para sua inserção na escola pública.

A assinatura neste documento significa que a Senhora Diretora da unidade escolar está informada sobre o nosso projeto, seus direitos a respeito dele e que estão de acordo com as pretensões do mesmo.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



---

Nome e assinatura do pesquisador:

Lidiane Silva Andrade Martins

---

Nome e assinatura da diretora:

---

Endereço do pesquisador:

Rua José Zar, 1170

Castilho-SP, 15 de agosto de 2013.

Tel: 18- 91130908



## A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DE ALUNOS COM NECESSIDADES ESPECIAIS: DISCURSO E DESCONSTRUÇÃO.

### **OBJETIVOS E INSTRUMENTO DE PESQUISA**

Ao se pesquisar o discurso de determinados sujeitos, é preciso levar em consideração que esses são heterogêneos, portanto com visões de vida e mundo diferentes, interpeladas pela ideologia e o inconsciente. Portanto, com a realização desta pesquisa, visamos como objetivo geral: analisar e refletir sobre aspectos identitários de alunos com necessidades especiais, num momento em que tanto se fala da inclusão escolar. Já entre os objetivos específicos, pretendemos: a) Analisar as representações que os alunos com necessidades especiais fazem de si, do outro e da escola; b) descrever quais representações professores e diretores constroem dos alunos com necessidades especiais e c) descrever as relações de saber/poder existentes entre os alunos, professores e diretores.

### **ADENDO À METODOLOGIA DE PESQUISA DO PROJETO:**

#### **a) Amostra:**

A pesquisa envolverá as gravações dos relatos/dizeres que serão feitas nas unidades escolares municipais, na cidade de Castilho-SP com alunos com necessidades especiais, professores e diretores.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



i) Critérios de inclusão:

Os sujeitos a serem pesquisados são alunos com necessidades especiais matriculados no ensino fundamental. Os alunos estão matriculados na escola estadual pertencente ao município de Castilho-Sp. Todos os alunos cursam o ensino fundamental e médio e a idade varia entre 14 e 20 anos. A coleta será feita por meio de entrevistas na unidade educacional citada. Assim, esclarece-se que integrarão a pesquisa, os alunos com necessidades especiais matriculados na escola, que aceitarem participar da entrevista.

ii) Critérios de exclusão:

Não serão pesquisados os alunos com necessidades especiais, que não manifestarem interesse ou que não forem autorizados pelo Diretor.

Enfim, não participarão desta pesquisa, os alunos que se enquadrarem nesses critérios, ou que por algum motivo recusarem-se a dar entrevista.

**b) Procedimentos para as coletas (previsto para 2012/2013)**

Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de campo, cujo viés é discursivo, em que adotaremos como procedimento a transcrição das falas que serão gravadas. Seguirão os seguintes procedimentos: a) pesquisa em bibliografia pertinente; b) elaboração e aplicação de instrumentos de coleta de dados; c) entrevistas com os alunos com necessidades especiais envolvidos; c) entrevistas com professores e diretores das unidades educacionais que atendem os alunos com necessidades especiais; e) transcrição dos dados; f) seleção do enunciados para a constituição de *corpus*; g) análise e interpretação dos dados; h) redação de dissertação; i) apresentação e divulgação dos resultados.



Serviço Público Federal  
Ministério da Educação  
**Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul**  
Câmpus Universitário de Três Lagoas  
Programa de Pós-Graduação em Letras



Três Lagoas, 15 de agosto de 2013.

Lidiane Silva Andrade Martins  
Responsável pelo projeto/Câmpus de Três Lagoas/UFMS.

## ANEXO E

### TRANSCRIÇÕES DE ENTREVISTAS

#### 1) Entrevista realizada com S2.

*P:* Você mora com sua família? Ou com quem? Relate...

*S2:* Com a minha mãe...com meu pai e minha irmã.

*P:* Você trabalha? O que faz?

*S2:* Só em casa.

*P:* Há quanto tempo estuda nessa escola? Como se sente aqui?

*S2:* Desde a 1ª série... estudei até a quarta depois fui pra APAE estudei lá quatro anos ...depois voltei e fui pra sexta série.

*P:* Você faz todas as atividades desenvolvidas aqui em sala? Como é, conte-nos...dê exemplos:

*S2:* Faço todas as atividade...sinto dificuldade... eu acho que eu tenho mais dificuldade que o normal...demoro mais pra fazer e minhas nota é baixa...as menina me ajuda coloca eu no grupo.

*P:* Como é seu relacionamento com os outros alunos? Faz alguma atividade com eles? Qual (quais)? Dê exemplos:

*S2:* Bem...é tenho muitas amigos...amigas que eu gosto... que ele gosta de mim...faço trabalho...atividades com eles.

*P:* Como você os vê? (o que acha deles)

*S2:* Aí os aluno são quieto...tem vez que começa discuti fica num canto...não conversa comigo...mas acho eles bom...quando eles faz coisa errada põe a culpa ne mim e os professor acredita...aí o professor me chama atenção sendo que eu não fiz nada.

*P:* E como acha que eles o vê?

*S2:* Uma menina quieta...uma menina quieta...uma menina que num conversa muito dentro da sala... só de vez em quando.

*P:* Como você é tratado pelos professores? Você acha que eles tratam você da mesma forma que os outros alunos?

*S2:* Eles é um ótimo professor pra mim...explica e ajuda trata da mesma forma que os outro... normal.

*P:* O que já aprendeu aqui na escola e não estudou na outra? Aqui é diferente da outra? Como era a outra? Dê exemplos:

*S2:* Muitas coisa...Não gostei da APAE era uma escola muito quieta... agora me sinto uma menina alegre feliz...agora me sinto uma pessoa muito leve... quando fui pra lá fiquei triste

falei pra minha mãe que lá não era uma escola pra mim...lá muitas pessoa falava que lá era pra aluno que tinha dificuldade uns fazia piadinha que lá era escola de doido ficava com vergonha triste...no começo foi difícil ai não voltaria pra APAE...lá tem umas pessoa muito diferente tem até de cadeira de roda...eu acho que fiz errado não fiz amigo só porque eram diferente... porque era muito triste por estudar lá...os aluno de lá não eram muito assim alegre... feliz....a maioria era muito triste ficava só quieto...brincava só ....mesmo com amigo não ia gosta de lá...aqui os aluno conversa brinca...aqui nunca sofri preconceito tem uns que trata mal fala de mim

*P:* Aqui você está aprendendo? O quê? Como é? Conte-nos...dê exemplos...

*S2:* Sim...muitas coisa.

*P:* Se está aprendendo, você acha que é da mesma forma que os outros alunos?

*S2:* Não eu acho que tenho mais dificuldade...

*P:* O que acha da coordenadora/diretora da escola? Como eles tratam você?

*S2:* Boa..legal ..simpática muito boa...o diretor também é bom... quando brigo me chamam atenção, explicam.

*P:* Você já foi vítima de algum preconceito nessa escola? Como foi?

*S2:* Sentia vergonha quando saí da APAE... os aluno daqui tirava sarro eles falavam que não era pra estuda na APAE... porque lá era uma escola só pra doido...aí ficava muito magoada... triste ...só no começo.

*P:* O que é inclusão para você? Como você vê a sociedade? As pessoas te respeitam?

*S2:* Inclusão é uma coisa muito boa...porque quando eu estudava lá na APAE...eu não podia ficar lá estudando pra sempre... então tinha que vim estudar com os outro aluno nas outra escola...foi muito bom porque os aluno tem o direito de estuda em outras escola... não fica lá estudando pra sempre eu acho que a APAE não é muito bom de estuda lá...porque lá é uma escola muito boa também... mas serve pra outros alunos que tem dificuldade... então muitos alunos que tem bastante dificuldade tem que desenvolver não fica só na APAE.

*P:* Você acha que está incluído? Aqui na escola? Por quê? Como se sente?

*S2:* Eu me sinto incluída...Aí eu me sinto muito bem nessa escola com os outros aluno... gosto muito daqui ...Aí hoje eu me sinto muito bem nessa escola com os outros aluno gosto muito daqui... eu me sinto muito feliz aqui gosto muito da minha sala...do diretor... das professora de todo mundo.

## 2) Entrevista realizada com o diretor da escola municipal (D1)

*P:* Para você o que é inclusão?

*DI:* Inclusão é primeiramente veio para colaborar com aquelas crianças que conseguiam se socializar com os outros alunos...eles tem necessidades especiais...mas conseguem se destacar mesmo diante de limitações eles também conseguem se destacar... ficar normais.

*P:* Na sua gestão, você acredita que suas práticas enquanto diretor contribuem com a inclusão escolar desses alunos?

*DI:* Olha temos projetos que faz com que todos participem... levando essas crianças a se socializar...eles levam a sério e isso favorece o desempenho desses alunos...não é só pensando em sala de aula pensando só no conteúdo mas sim no social...Lembrando dos alunos que tenho na escola, conseguimos trabalhar e observar que se socializam...levam a sério os projetos...Eles conseguem se destacar também... não podemos pensar só em conteúdo em sala de aula temos que ver o social.

*P:* Acredita que todos os professores estão preparados para trabalhar com os alunos com necessidades especiais?

*DI:* Não Os meus professores não estão preparados, não temos qualificação os governantes não dão apoio para isso... mas acredito que vamos caminhar para isso.

*P:* O que deve ser feito pelo governo, para que o processo de inclusão seja melhor direcionado?

*DI:* Em todas as escolas já tem alunos com necessidades especiais...mas precisamos de apoio...um pessoal especializado para ajudar na inclusão desses alunos.

*P:* Já presenciou situações de preconceito sofridas por alunos com necessidades especiais em sua escola? Ou não há?

*DI:* Bom já tenho uma administração escolar há muitos anos...já presenciei um aluno com necessidade especial e a professora relatou que os alunos estavam rejeitando aquela criança... também fui procurado pelos pais dizendo que ela não devia estar ali...e por meio do diálogo consegui a aceitação dessa criança.. infelizmente ainda existe a rejeição

*P:* Os alunos com necessidades especiais estão aprendendo da mesma forma que os outros ?

*DI:* Não... o desenvolvimento dessas crianças ocorre de forma diferenciada pois eles tem mais dificuldade... por isso em muitas escolas já estão tendo professores auxiliares...essas crianças vão aprender mais lentamente...porém acredito que não pode haver é o abandono pelos professores dizendo que eles não aprendem.

*P:* A escola que administra está adaptada e preparada para atender esses novos alunos?

*DI:* É na verdade ainda não.

*P:* Como você vê esses alunos?

*DI:* Olha são alunos que aparentemente são bons...mas precisamos de especialistas para ajudar esses alunos senão acabam sendo excluídos também.

*P:* Acredita que a APAE é uma instituição indicada para ensinar esses alunos?

*DI:* Sim...pois tem profissionais mais qualificados.

*P:* Como é o relacionamento dos alunos ditos “normais” com os com necessidades especiais?

*DI:* Existe uma grande diferença...porém acho que bom... e para mediar esse relacionamento deve ser mediado pelo professor...pois...se deixar pelos outros alunos eles vão acabar excluindo os alunos com necessidades especiais.

### 3) Entrevista realizada com a professora (P3).

*P:* Relate como se sente trabalhando com alunos com necessidades especiais?

*P3:* Eu amo trabalhar com esses alunos...o que eu busco neles e eles aflorarem enquanto pessoa e se descobrirem enquanto pessoas.

*P:* Acredita que esses alunos nas salas de ensino regular estão aprendendo?

*P3:* Acho que não...porque precisam de mais tempo de adaptações curriculares...porém essas adaptações nem sempre acontecem na prática.

*P:* Qual sua maior dificuldade ao trabalhar com os alunos com necessidades especiais?

*P3:* Dificuldade eu não vejo nenhuma não... sabe porque eu sei lidar com as situações que vão acontecendo.

*P:* Os alunos com necessidades especiais aprendem da mesma forma que os outros alunos?

*P3:* Não...pois precisam de mais tempo... e de atendimento individualizado e que pelo número de alunos em sala nem sempre isso é possível.

*P:* Na sua opinião como é o relacionamento dos alunos com necessidades especiais com os outros alunos?

*P3:* Não é fácil mas não é tão difícil não... a diferença se dá em relação a escolarização...e não pela deficiência.

*P:* Como é o seu relacionamento com seus alunos com necessidades especiais?

*P3:* Muito bom.

*P:* Quais estratégias você utiliza para ensinar seus alunos com necessidades especiais? Eles fazem todas as atividades propostas?

*P3:* Todas possíveis mas ainda foco no processo de observar como pensam e constroem a aprendizagem

*P:* Você acredita que os governantes estão visando com a inclusão? Por quê? Como?

*P3:* Não...talvez se pagasse melhor os professores poderiam estar mais preparados.

*P:* O que é inclusão escolar para você?

*P3:* Falar em inclusão é difícil... pois tem haver com a questão cultural do que está posto socialmente do paradigma vigente né...que embora a gente fala que seja o da inclusão... ainda não é da inclusão porque quantas pessoas aceitam... porque temos que discutir inclusão

ainda ... se ela fosse realidade...discutimos porque não está posto... não está acontecendo se não... não precisaríamos discutir quando tem que discutir ainda é porque não está posto.

P: Acredita que a escola está preparada para receber e ensinar esses alunos?

P3: Ninguém nunca vai estar preparado...é um processo aprende a fazer fazendo.

P: Como você vê esses alunos?

P3: Acredito que todos estão encaminhados...podem aprender.

P: Como acredita que eles estão se sentindo ao estar frequentando e estudando com os outros alunos chamados “normais”?

P3: Eu acho que eles estão bem...não gostariam de voltar para Apae.

P: Você acha que esses alunos sofrem preconceito de outros alunos? Como? Por quê?

P3: Sofrem preconceito sim...em alguns casos...Já ouvi muitos relatos de alunos que sofreram.

P: Onde acha que esses alunos deveriam estar? Na Apae?

P3: Acho que deveriam estar aqui...mas no início na Apae para se dar o desenvolvimento até a alfabetização principalmente no caso da deficiência intelectual... depois sim deveriam ser incluídos...pois a Apae ajuda muito.