UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FFCLRP – DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA

**Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares:
o deslocamento do déficit pela via da falta**

Daniela Giorgenon

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Ribeirão Preto – SP
2011

DANIELA GIORGENON

**Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares:
o deslocamento do déficit pela via da falta**

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da USP, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área: Psicologia.

Orientadora: Profa. Dra. Lucília Maria Sousa Romão

Ribeirão Preto – SP
2011

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Giorgenon, Daniela

Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares: o deslocamento do déficit pela via da falta. Ribeirão Preto, 2011.

208 p. : il. ; 30cm

Dissertação de Mestrado, apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. Área de concentração: Psicologia.

Orientadora: Romão, Lucília Maria Sousa.

1. Sujeito. 2. Déficit. 3. Discurso pedagógico. 4. Inclusão escolar

Capa

The enigma of desire
Salvador Dali

FOLHA DE APROVAÇÃO

Daniela Giorgenon

Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares: o deslocamento do déficit pela via da falta

Dissertação apresentada à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, como parte das exigências para a obtenção do título de Mestre em Ciências, Área de Concentração: Psicologia.

Aprovado em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____ Assinatura: _____

Dedico este trabalho às crianças e aos adolescentes considerados deficitários, que por uma questão de ética não puderam ser diretamente ouvidos, e aos professores e coordenadores que gentilmente cederam suas vozes para a escuta que empreendemos na valorosa labuta de se deslocar sentidos legitimados e fixados sobre o déficit.

AGRADECIMENTOS

À *Soraya Maria Romano Pacífico*, norteadora deste percurso, companheira desde meus primeiros balbucios, engatinhares e passos pela Análise de Discurso de matriz francesa. Agradeço pelas suas valiosas e zelosas contribuições que tanto impulsionam o meu andar, o meu (des)costurar.

À *Lauro José Siqueira Baldini*, norteador que conheci já caminhando e que muito tem contribuído para o firmamento de meus passos no terreno opaco dos (não) sentidos que a escuta discursiva nos expõe. Agradeço pela leitura rigorosa e pela rica, generosa e calorosa interlocução.

Aos professores e coordenadores, sujeitos desta pesquisa, que, de modo muito gentil, doaram suas vozes para que este percurso pudesse ser feito.

Aos meus pais, Jair Roberto Giorgenon e Terezinha Giroto Giorgenon, que me inseriram no campo do (não) saber. Agradeço pela paciência e apoio nos momentos difíceis, pela torcida e colaboração marcados por generosos gestos de amor e cuidado.

Às *minhas irmãs, Ana Paula Giorgenon e Lucimara Giorgenon*, minhas pré-cursoras nos caminhos do (não) saber, agradeço pela (não) compreensão das minhas ausências, devido a meu desejo por esta escrita.

Aos meus sobrinhos, Bruno Giorgenon Silva e Lucas Giorgenon Silva, por diminuírem o volume do som, das vozes, para que a tia pudesse se debruçar na escrita que aqui se apresenta, e outras. Agradeço o apoio e a curiosidade pelo que eu faço/desfaço.

Aos meus familiares e especialmente à minha tia e madrinha Ana Maria Sembeneli Giorgenon que tanto me ajudou na busca certa pelas escolas públicas que já tinham um percurso de trabalho com crianças e adolescentes considerados com deficiência mental.

Às amigas Ane Ribeiro Patti, Ludmila Ferrarezi, Juliana Christina Rezende de Souza, Elisângela Nascimento Iamamoto e Cynara Maria Andrade Telles, pela nossa parceria, pelo nosso companheirismo nas disciplinas da pós, em tantas escritas, em momentos de acolhimento e de tantas conquistas e produções para além de acadêmicas.

À Alessandra Fernandes Carreira, Elci Antônio Macedo Ribeiro Patti, Cristiana Maria Lopes Chacon Gallo, Michele Candiani Santos e Antônio César Peron, pela escuta rigorosa na condução de meus im-passes no/pelo divã, seja como analisante seja como analista. Im-passes imprescindíveis para essa escrita.

Aos membros de E-l@dis, que tanto colaboram para meu percurso discursivo, desde os encontros do Grupo de Estudos em AD.

Aos membros de Lalíngua, pelo percurso psicanalítico que traçamos ao longo de tantos anos em que mantemos este espaço de interlocução, antes mesmo de ele ser assim nomeado.

Às minhas amigas e meus amigos, Erika Nascimento Castro Dias, Erico Rodrigues Castro Dias Nascimento, Gisele Figueiredo de Castro, Eber Nascimento, Paulo Henrique Pisi, Lindsay Nandes Araújo, Cristiane Santos Silva de Araújo, Ingrid Danila Toti Machado, Juliana Isis do Nascimento, Karina de Souza Daros, Ana Cristina Bérghamo Gonini e Elidi Cristina Tinti, pelo carinho e apoio, sempre.

Aos professores que acompanharam meu percurso pela Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Graduação, Pós-graduação e também aos colegas que comigo caminharam.

Aos funcionários da USP, especialmente Maria Inês Joaquim, Isilda Marisa F. M. Alves e Jacqueline Côrrea pelo atendimento sempre cordial e eficiente.

Aos meus superiores da instituição pública em que trabalho, principalmente a Antônio Roberto Leite de Castilho, por valorizarem minha dedicação à pesquisa e à minha colega Tatiane Patrícia Cintra pela generosa e prestativa colaboração quando precisei.

À Deus, Outro alenta-dor.

AGRADECIMENTO ESPECIAL

À Lucília Maria Sousa Romão.

Orientadora? Não, mais que isso. Lucília é horizontadora, dessas desbravadoras que nos põe a caminhar e a descobrir. A superfície dada é apenas terra à vista, ela me instiga a caminhar pelas curvas, pelas torções dos caminhares, pelos buracos, pelas frestas. Lucília é ainda mais, é desbravadora de profundidades.

Figura calorosa, generosa, que aceitou gerar, girar e impulsionar esta desejante, esta aspirante ao saber discursivo, à pesquisa discursiva, aos percursos e percalços da falta.

Agradeço por suportar minhas faltas não as tomando como falhas. Agradeço a paciência, a compreensão, e, sobretudo, o seu saber que se faz corpo, pois você transpira Análise de Discurso, Psicanálise, Artes, dentre tantos outros belos sentidos que transbordam de você.

Agradeço por me conduzir com leveza e por ser assim tão apaixonante.

“O homem não está à vontade com isso; ele não sabe ‘se virar’ com o saber. É o que se designa sua debilidade mental, de que, devo dizer, não me isento.”

Jacques Lacan

*O Seminário, livro 24: L’insu que sait de l’une-bévue
s’aile à mourre, lição de 11 de janeiro de 1977, não
publicado em português.*

RESUMO

A escuta empreendida nesta pesquisa ancora-se na Análise de Discurso (AD) de matriz francesa, inaugurada por Michel Pêcheux em sua leitura, atravessada por contribuições psicanalíticas, do materialismo histórico, da linguística e da teoria discursiva. O sujeito, ao avesso do indivíduo empírico, é tomado como uma posição que, diante do real da falta, ou seja, do impossível de tudo dizer, enuncia certos sentidos e não outros em determinado contexto sócio-histórico. Partindo da incompletude, o analista de discurso lança sua escuta à labuta do sujeito na produção de sentidos, os quais estão sujeitos ao equívoco já que a linguagem é opaca. Para compor nosso *corpus* teórico(analítico), nos debruçamos sobre as condições de produção da AD e especialmente sobre o conceito de sujeito fa(l)tante e sobre a concepção de discurso pedagógico advinda da tipologia discursiva de Orlandi - navegando entre paráfrase e polissemia -, além de apresentarmos nossa noção metodológica que não separa teoria e análise. Também lançamos uma escuta à historicidade dos sentidos sobre o déficit, onde sinalizamos a repetitória caracterização do indivíduo considerado com deficiência mental, pelo positivismo, atrelada à falha, à limitação, bem como o rompimento destes sentidos por meio das contribuições da psicanálise lacaniana. A coleta dos fatos discursivos foi constituída por entrevistas realizadas com sujeitos coordenadores e professores de três escolas, sendo estas da rede regular municipal, estadual e particular de Ribeirão Preto, os quais enunciaram sobre o processo de inclusão escolar de crianças e adolescentes, caracterizados com a partícula “com deficiência mental”, no Ensino Fundamental. O nosso *corpus* de análise é constituído por recortes dessas entrevistas transcritas, agrupados em quatro entradas discursivas que abordam a formação discursiva da “falta” tomada na vertente da “falha”, ora como provocadora de estagnação ora como provocadora de movimentos para seu tamponamento. Assim, escutamos como se dá o embate com o (im)possível de dizer e de fazer sobre/com a inclusão escolar e sobre/com a criança e o adolescente categorizados pelo discurso científico positivista sob o traço da “deficiência mental”. Apontamos que tal processo tem operado um furo no discurso pedagógico de tipo autoritário e provocado remelexos no que havia se estabilizado com o (impossível) tamponamento da falta: os dentro da norma e as salas homogêneas. Marcamos que a instalação de um discurso mais polissêmico possa propiciar uma posição mais desejante para se lidar com o saber/não saber de qualquer sujeito.

Palavras-chave: Sujeito. Déficit. Discurso pedagógico. Inclusão escolar.

ABSTRACT

The listening which we undertook in this research is anchored in the french Discourse Analysis that It was inaugurated by Michel Pêcheux in his reading, crossed by contributions of psychoanalysis, historical materialism, linguistics and of the discourse theory. The subject, unlike the empiric individual, is considered a position that, in front of the real of lack, in other words, of the impossible to say everything, he enunciates some senses and not others in a socio-historical context. From the incompleteness, the discourse analyst dedicates himself to listen the work of the subject in the production of senses, which are subject to the ambiguity since the language is opaque. To compose our theoretical (analytical) corpus, we investigated the production conditions of the Discourse Analysis and especially the concept of incomplete subject and the conception of pedagogical discourse originated from the Orlandi's discursive typology - between paraphrase and polysemy-, besides we present our methodological concept that doesn't separate theory and analysis. We also research the historicity of the senses on the deficit and mark the repeated characterization of the individual considered as mental disabled, by the positivism, linked to the failure, the limitation, like the rupture of these senses by the contributions of the lacanian psychoanalysis. The collect of the discursive facts was constituted of interviews with subjects-coordinators and teachers of three schools of the municipal, state and private regular system in Ribeirão Preto, which have enunciated on the school inclusion process of children and adolescents characterized by the particle "with mental disabilities", in Elementary School. Our corpus of analysis is constituted by excerpts of these transcribed interviews, grouped into four discursive entries that discuss the discursive formation of "lack" considered as "failure", sometimes as cause of stagnation, sometimes as cause of movements to block it. Thus, we investigate how happen the confrontation with the (im)possible to say and to make on/with the school inclusion and on/with the child and the adolescent who is categorized by the positivist scientific discourse as carrier of "mental disabilities". We observe that this process has been operating a "hole" in pedagogical discourse of authoritarian type and It has been causing movements in which was stabilized with the (impossible) blockade of the lack: inside of the rules and the homogeneous classrooms. We stress that the installation of a discourse more polysemous can provide a position more desiring to deal with the knowledge /ignorance of any subject.

Keywords: Subject. Deficit. Pedagogical discourse. School inclusion

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- PICASSO, Pablo. Girl with a boat . Disponível em: < http://www.pablo-ruiz-picasso.net/work-174.php >.....	13
Figura 2- PICASSO, Pablo. Femme au fauteuil rouge . Disponível em: < http://picasso-paintings.com/Picasso-Paintings-1930-1939/Picasso-Paintings-1932/Picasso-Femme-au-fauteuil-rouge-27-January-1932-130-x-97-c >.....	19
Figura 3- DALI, Salvador. The persistence of memory . Disponível em: < http://www.virtualdali.com/#gallerySurreal1 >.....	58
Figura 4- ESCHER, Maurits Cornelis. Convex and concave . Disponível em: < www.mcescher.com >.....	90
Figura 5- DALI, Salvador. Premonition of civil war . Disponível em: < http://www.virtualdali.com/#gallerySurreal2 >.....	148
Figura 6- PICASSO, Pablo. La lecture . Disponível em: < http://vanguardaanhembiblogspot.com >.....	153

SUMÁRIO

1 APRESENTANDO UM PERCURSO	13
2 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA	19
2.1 Pelas vias do discurso e do sentido	21
2.2 A subversão do sujeito nas condições de produção da Análise de Discurso delineada por Michel Pêcheux e sua trama conceitual	23
2.3 Sobre o autoritário no discurso pedagógico: posições-sujeito em (não) movimento	39
2.4 A teorianaálise discursiva	51
3 A HISTORICIDADE DOS SENTIDOS SOBRE O DÉFICIT	58
3.1 Sentidos sobre o que di-fere ou o que é di-ferido: do (não) extermínio aos primórdios do discurso médico	61
3.2 Sentidos sobre o considerado a-normal: em cena o discurso médico- psicométrico-pedagógico-jurídico	68
3.3 Sentidos deficitários legitimados no século XXI e sua subversão pela via da falta	84
4 UM PERCURSO PELA VOZ DOS SUJEITOS PROFESSORES E COORDENADORES	90
4.1 Da coleta das vozes	91
4.2 Análises: <i>uma</i> escuta da falta e faltante	95
4.2.1 Falta de saber no/do professor	97
4.2.2 Falta de conseguir ensinar	107
4.2.3 O movimento ou a falta deste nas possibilidades/apostas de trabalho	115
4.2.4 Falta da denominada “normalidade”	128
5 SENTIDOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE O DESLOCAMENTO DO DÉFICIT PELA VIA DA FALTA	148
REFERÊNCIAS.....	153
ANEXOS.....	161

1 APRESENTANDO *UM* PERCURSO

Figura 1. Girl with a boat.

*[...] Haverá paradeiro
Para o nosso desejo
Dentro ou fora de nós? [...]*

(ANTUNES; MONTE; BROWN, 2001)

Para abordar os questionamentos que se materializam nesta pesquisa, partirei de meus embates com o (não) conhecer, o (não) saber e com o déficit. Minha inserção na escola, lugar legitimado da transmissão do conhecimento, do saber/conhecer construído e desconstruído por outros/Outros ao longo da história, foi marcada inicialmente por ansiedade ao adentrar em um espaço estranho, que trata(va) as investigações infantis de modo formal, distante das brincadeiras, e que ao mesmo tempo me impulsionava para o além do (meio) familiar. Tenho lembranças de brincar com os avessos estranho-familiar em meus questionamentos de criança endereçados aos meus outros/Outros – “Que isso?” – e que se tornaram marca, apelido dado pelo meu avô materno. Questionamentos esses que durante meu percurso escolar se velaram, tendo em vista as respostas herméticas fornecidas pela ciência reproduzidas na/pela voz de saber dos professores, estes, muito queridos por mim.

Pude entrar na escola, mas poderia não ter sido autorizada a isso. Fui gerada em uma gravidez de risco em que havia suspeita de toxoplasmose, ou seja, poderia nascer com deficiências diversas, segundo os parâmetros médicos, e assim ser dita. Contam meus pais que, tentando fazer com que este discurso não se materializasse, se endereçaram a promessas, a medicamentos, a cumprirem rigorosamente as recomendações médicas, oferecendo-me um lugar em seu discurso e não no discurso da captura científica. Nasci e fui classificada dentro dos tais padrões de normalidade, felizmente, já que é bem sabido o fardo que se carrega por não se estar dentro destes critérios que atribuem falha, déficit ao indivíduo.

Como ser fal(t)ante e questionante fui constituída e me constitui, e, embora dentro dos padrões de normalidade que preveem a onisciência/capacidade humana, deixei de ver e de escutar muitas coisas e de entender tantas outras e, assim, continuo. Lembro-me de que no meu percurso escolar - Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio - não estudei com crianças e adolescentes considerados com deficiência mental; tive uma amiga paraplégica que enfrentava dificuldades para se locomover, para passear conosco, amigos de escola. Soube por primos e colegas que algumas escolas tinham classes de ensino especial, destinadas a atender crianças e adolescentes com deficiência mental, múltipla, auditiva, visual, mas como se pode perceber nem todas as escolas tinham esse espaço na escolarização regular e a grande maioria dos alunos considerados fora dos padrões de normalidade eram encaminhados a instituições

especializadas, abrigo dos que eram ditos “especiais”, “excepcionais”, dentre tantas outras nomeações.

Foi na Faculdade de Psicologia que, em estágio chamado “Psicologia do Excepcional”, tive contato com o atendimento educacional realizado em instituição especializada oferecido a alunos considerados com deficiência e lá comecei a me intrigar com o dizer institucionalizado que privilegiava uma posição de impossibilidade de aprender, sendo então lhes apresentado vários tratamentos, de várias especialidades. Nesta instituição eram chamados de “especiais”, considerados anjos que estão no mundo para ensinar bondade, por outro lado, havia frequentes notícias de maus-tratos familiares, o que re-vela resquícios de “já-ditos” da Idade Média legitimados nos sentidos de caridade-castigo atravessando os dizeres/fazer da contemporaneidade. Também foi na faculdade que conheci a psicanálise freudiana e lacaniana e pude me deliciar com minha falta a ser, meu desejo de saber, desprendo-me um tanto do conhecer; também conheci a Análise de Discurso de matriz francesa, mas esta “teorianálise” permaneceu latente por um tempo. O olhar para a falta, propiciado por essas análises, já abria novos-velhos questionamentos que me retornaram a avidez de “Que isso?” e me lançaram a despregar-me dos ares de falha imbuídos pelo discurso pedagógico de tipo autoritário ao qual fui moldada na escolaridade.

Após formar-me em Psicologia, prossegui minha formação analítica e, desde então, atendo no consultório sujeitos e seus embates com o saber, sejam eles considerados deficitários ou não pelo discurso positivista corrente. No âmbito institucional, trabalhei em uma associação que atende os chamados “excepcionais” e lá me deparei com perguntas parafrásticas de profissionais diversos a respeito do QI dos atendidos, da dimensão do atraso desenvolvimental, enquanto eu explanava sobre suas possibilidades, sobre seus desejos, sobre seus movimentos, e, surdos a tudo isso, voltavam a me questionar sobre a idade mental das “crianças”. Trabalhando no setor público atendo e atendi a crianças e adolescentes que haviam deixado a escola, ou mais, sido deixadas pela escola, por não se enquadrarem nos moldes. Mas foi em um colégio particular que passou a receber crianças e adolescentes com deficiências quaisquer no Ensino Fundamental que, eu, como professora de uma disciplina que visava a debater sobre temáticas relacionadas à adolescência, fui interpelada por um dos alunos, M., considerado deficiente mental, que questionou sobre o porquê de só tirar 6.0 nas outras disciplinas enquanto os demais alunos tiravam notas variadas. O colégio, aflito com a inclusão, e diante de dúvidas diante do processo avaliatório, optou por atribuir nota 6.0, “média” da escola, aos alunos considerados deficitários, independentemente de suas produções. E M., com sua perspicácia que lhe é inerente, fez uma grande questão. Solicitei

que M. questionasse todos os seus professores que haviam lhe atribuído nota 6,0. A partir desse acontecimento, formulei uma questão e uma constatação: onde está o déficit deste adolescente? Ele não se deixou enganar.

Na época em que trabalhei nesse colégio, havia acabado de concluir um curso de especialização *lato sensu* chamado “Psicanálise – teoria e prática – uma visão contemporânea” e na escrita da monografia resgatei minha breve história com a Análise de Discurso de matriz francesa e, por intermédio de Ane Ribeiro Patti, minha colega de graduação e de tantos outros percursos, conheci o trabalho de Lucília como orientadora. Foi assim que nos aproximamos e eu passei a frequentar o grupo de estudos em Análise de Discurso coordenado por ela e por Soraya. Também cursei como “aluna especial” a disciplina oferecida por Soraya na pós-graduação em Psicologia da FFCLRP/USP. Ao mesmo tempo em que a cursava, encantei-me com a produção de poesias no colégio em que trabalhava, elaborada por cada um dos alunos, inclusive por M. e D., alunos considerados deficitários. O colégio e seus profissionais davam indícios de se movimentar após a paráfrase do 6.0. Foi, então, que escrevemos um artigo a seis mãos: eu, Soraya e Lucília. Tal artigo lançou-nos, eu e Lucília, a uma inquietação com o campo do déficit, com o campo da inclusão e do não saber fazer da maioria dos professores, coordenadores, diretores de escolas, diante do que se desprega da homogeneidade, do que se desprega dos parâmetros de normalidade.

Decidimos, então, levantarmos questionamento sobre esse tema movediço e que tem causado reboços na educação, desestabilizando dizeres amalgamados em critérios de homogeneidade e em critérios desenvolvimentistas que atribuem falha aos indivíduos que não correspondem ao que é esperado pelas ciências positivistas, as quais legitimam a completude do homem e a incompletude, tomada como deficitária, falhosa, aos que fogem à regra. Diante da inquietação que este tema nos provoca e provoca aos sujeitos escolares, ressaltamos a relevância da escuta que empreendemos visando a furar sentidos previstos e trazer à baila os imprevistos, os improvisos, fazendo circular a falta, a saber, dos professores e coordenadores que pode se fazer saber e não só reprodução de fazeres e conheceres autorizados, pré-estabelecidos, pré-moldados pelo discurso pedagógico em vigência. Tendo em vista um giro discursivo provocado pela legitimação de leis que, neste contexto sócio-histórico, apregoam o adentramento em sala regular das crianças e adolescentes considerados com deficiência mental, objetivamos escutar o que sujeitos professores e coordenadores enunciam sobre estes alunos que antes não eram autorizados a adentrar no espaço destinado aos considerados “normais”.

Em nossa escuta à falta, e mais especificamente a esta falta de saber/fazer diante do que esta(va) fora dos moldes, alicerçamos o presente trabalho na Análise de Discurso de matriz francesa, referencial teórico e analítico inaugurado por Pêcheux, o qual se constitui rompendo com sentidos empiricamente (des)estabilizados, postulando a não transparência da linguagem e a não completude do sujeito, desvinculando-se, portanto, da noção de indivíduo das ciências positivistas que tanto tamponam a falta inerente aos sujeitos, ao produzir quantificações estanques que classificam o que está dentro e fora da norma e atribuem sentidos de falha seja aos indivíduos seja às práticas. Sentidos de falha que enfatizamos serem historicamente construídos, marcando o não lugar da falta em todos os tempos históricos. O conceito norteador de nossa escuta trata-se do sujeito entendido como uma posição discursiva, que se constitui na/pela linguagem como sujeito faltante que, pelo atravessamento ideológico e do recalque inconsciente, é capturado por modos de dizer legitimados e que o autorizam a dizer certos sentidos e não outros em determinadas condições de produção enunciativas. Articulando sentidos sobre posições-sujeito no discurso, e no caso de nossa pesquisa, de sujeitos inseridos no contexto escolar, contamos com as contribuições de Orlandi (2003) a respeito de suas tessituras sobre a tipologia discursiva e sobre o pinçamento de um tipo discursivo que captura o dizer/saber/fazer dos sujeitos escolares, diga-se o discurso de tipo autoritário, ancorado na paráfrase que, repetitória, faz circular sentidos de homogeneidade, de reprodução de conhecimentos tal qual a grade escolar pré-estabelece, de lugares pré-fixados para os alunos e para os professores, para avaliações e tantos mais. Apontamos, também, o método discursivo o qual não separa a teoria e análise e convida o analista de discurso a expor-se à opacidade dos sentidos e a escutar nestes o atravessamento por já-ditos, pela memória discursiva, pelo arquivo, sentidos já postos em circulação e que pululam na voz dos sujeitos.

Apostando que os sentidos são construídos, valemo-nos, então, de uma leitura sobre a memória institucional e a memória discursiva sobre os “já-ditos” tecidos quanto ao indivíduo considerado com deficiência, particularmente, mental, ao longo da história da humanidade. Expomos à opacidade, como, em cada contexto sócio-histórico, os sujeitos são capturados pela ideologia dominante, a qual autoriza que um indivíduo seja exterminado em um momento (como o eram legitimados na Idade Antiga) e incluído em outro. Tomamos, então, o conceito de historicidade que dilui o efeito ideológico para mostrarmos como sempre coexistiram sentidos de inclusão e de exclusão na história, rompendo, assim, com a cronologia. Fizemos tal percurso para escutarmos como os sentidos de inclusão e exclusão têm sido enunciados pelos sujeitos discursivos do século XXI e assinalamos em nossas

leituras que tanto os sentidos historicamente construídos sobre o indivíduo considerado com deficiência mental quanto os sentidos sobre sua inserção no ambiente escolar deságuam em sentidos de falha e rompemos tais sentidos com a noção de falta inerente ao sujeito discursivo e com a psicanálise lacaniana, a qual propõe que os sujeitos se posicionam de maneira peculiar diante do (não) saber, deslocando assim parâmetros fixistas de desenvolvimento.

Tecemos sentidos sobre o *corpus* discursivo, o qual coletamos em três escolas regulares de Ensino Fundamental, ao realizarmos entrevistas semiestruturadas com dois sujeitos professores e um sujeito coordenador de cada instituição escutada, sendo estas do âmbito particular, municipal e estadual da cidade de Ribeirão Preto. Transcrevemos literalmente as entrevistas e, expostas a esta materialidade, escutamos a repetição de sentidos de falta tomada como falha em dois movimentos opostos. Um sentido tendendo a tomar a falta como falha que impossibilita movimentos, como se nada pudesse ser feito com aquele que é considerado falhoso e outro tendendo a tomar a falta como falha que necessita ser tamponada desencadeando assim uma movimentação excessiva e exaustiva nas práticas escolares. Assim, elencamos quatro entradas discursivas nas quais analisamos como os sujeitos se posicionam frente a este objeto simbólico, como interpretam o processo de inclusão e os alunos considerados com deficiência mental, ao serem atravessados pela ideologia dominante e pelo recalque inconsciente que lhe condicionam não poder tudo dizer / tudo saber / tudo fazer. Consideramos que, de acordo com a escuta que empreendemos, a abertura das escolas para a veiculação de sentidos mais polissêmicos e menos parafrásticos, possa operar um giro no discurso pedagógico, a fim de lidar com o saber/não saber inerente a cada um, causando mais o saber de professores, alunos, coordenadores, pais, e quiçá das instâncias políticas.

2 A ANÁLISE DE DISCURSO DE MATRIZ FRANCESA

Figura 2. Femme au fauteuil rouge.

[...] Água da palavra, água calada, pura [...]

Margem da palavra entre as escuras duas

Margens da palavra, clareira, luz madura

Rosa da palavra, puro silêncio, nosso pai

Meio a meio o rio ri por entre as árvores da vida [...]

O rio riu, ri o que ninguém jamais olvida

Ouvi, ouvi, ouvi a voz das águas [...]

Casa da palavra, onde o silêncio mora [...]

Hora da palavra, quando não se diz nada

Fora da palavra, quando mais dentro aflora

(VELOSO; NASCIMENTO, 1992)

Veloso e Nascimento (1992) cantam “A terceira margem do rio” inspirados no conto de mesmo nome, de Rosa (1988), autor que é homenageado na música como “Rosa da palavra”, conhecido por romper com o linguisticamente esperado ao brincar com as palavras e a sintaxe, ao criar neologismos, deixando a polissemia fluir em sua escrita. As palavras nesse conto (e não só nesse) fluem por um rio, paixão de Rosa, cercadas pela “margem da palavra”, da qual não é possível ao ser fal(t)ante escapar. Rosa (1988) retrata o personagem “Nosso pai”, que se lança ao rio em uma canoa, sua morada. A água dá o contorno à sua vida. É possível remar. Por outro lado, o sujeito é assujeitado às intemperanças do rio. Tal analogia nos remete à morada do sujeito no campo da palavra, no campo do significante e do (não) sentido, no campo da memória discursiva e nos remete ao seu assujeitamento à ideologia e ao inconsciente, como inaugura a Análise de Discurso de matriz francesa, doravante AD.

Em nossa leitura discursiva, assinalamos, então, valendo-nos do conto, que o curso do sujeito neste Outro-rio é permitir-se banhar nas águas da palavra, permitir que os significantes lhe furem, atravessem seu corpo, seus enunciados, para que possa se instalar entre “as margens da palavra”, se localizar entre um significante e outro da cadeia discursiva e tecer/destecer sentidos. Como aponta Pêcheux (1997a), o atravessamento do sujeito pelo inconsciente e pela ideologia instaura a cisão no sujeito convocando-o ao assujeitamento, ainda que, já-sujeito, este se esforce para pegar seu remo e acreditar-se autônomo em seu percurso pelas palavras. Como cantam Veloso e Nascimento (1992), parafraseando Guimarães Rosa, “o rio riu”.

Ressaltamos que Rosa (1988, p. 32) inicia o enredo dizendo: “Nosso pai era homem cumpridor, ordeiro, positivo [...]” e lança-se ao rio. Podemos ver também tantos outros homens como o próprio Guimarães Rosa, Freud, Lacan, Saussure noturno, Marx, Althusser, Foucault, Pêcheux que, desvencilhando-se das amarras do positivismo, cada qual a seu modo, transitaram pelo campo do inesperado, lançaram-se ao rio das tempestades e romperam com a

estabilidade do indivíduo, do previsível e do controlável. Adiantamos que é também deste modo que se lança o analista de discurso diante de um objeto simbólico.

Feitas essas considerações, nos lançaremos, neste capítulo, a um percurso pelos meandros do discurso e do sentido, pelas origens da Análise de Discurso, inaugurada por Pêcheux na década de 1960, pela emergência do sujeito discursivo, bem como por outros conceitos pecheutianos, caros a esta pesquisa. Articulando sobre posições-sujeito no discurso, adentraremos o campo do discurso pedagógico, delineado na tipologia discursiva de Orlandi (2003) como um discurso que, ao filiar-se ao tipo autoritário, à paráfrase, implica posições-sujeito fixistas e fixadas, as quais moldam um discurso hermético, ancorado em concepções positivistas e que inundam os dizeres e fazeres escolares. Para abrir (e não para fechar), abordaremos o método pecheutiano, o qual não dissocia a teoria da análise, nem a análise da teoria, e marca a escuta peculiar do analista de discurso, ao se debruçar sobre a opacidade de uma dada materialidade discursiva.

2.1 Pelas vias do discurso e do sentido

O discurso, parafraseando Orlandi (1999), traz em si o curso, o percurso, o dizer em movimento e também o silêncio, já que conforme Orlandi (2007b, p. 11) “[...] as próprias palavras transpiram silêncio”. Portanto, para dizer sobre discurso, é preciso dizer sobre silêncio; tal autora anuncia que o silêncio não é mera ausência de vozes e sinaliza que há discurso na ausência-presença das palavras, assim como há o silenciamento de dizeres outros em cada enunciação. Para ela, o silêncio é fundante na medida em que movimenta sentidos, e esse movimento elenca “as formas do silêncio”, as quais Orlandi (2007b, p. 24) distingue entre: o silêncio fundador que existe no entremeio das palavras, que veicula o não-dito e por isso oferece margem à significação; e a política do silêncio que é subdividida no *silêncio constitutivo*, no qual para dizer é preciso não-dizer outras palavras, e no *silêncio local*, a censura que proíbe que certos sentidos sejam veiculados. Como cantam Veloso e Nascimento (1992), “[...] Água da palavra, água calada, pura [...] Casa da palavra, onde o silêncio mora [...]”, o dizer e o silenciar andam a passos juntos.

Inscrita em sua própria nomeação, a Análise de Discurso de matriz francesa toma como campo do seu trabalho o discurso, delineado por Pêcheux (1997a) como efeito de sentido entre interlocutores, discurso-efeito que invoca deslizamentos de sentidos, visto que o movimento de dizer-silenciar sempre pode apontar para outro dizer naquilo que é dito,

consequência do efeito ideológico e do recalque inconsciente materializados na opacidade inerente à língua e à linguagem, contrariando concepções linguísticas pautadas na transparência. A escuta pecheutiana investiga os efeitos de sentidos provocados na enunciação, mais do que os enunciados, rompendo, assim, com o esperado, com o pré-estabelecido, já que sentidos outros sempre estão latentes e, por vezes, escancaradamente manifestos, provocando equívocos. Pêcheux (1997a) toma a linguagem como luta de vozes, como jogo de poder que autoriza quem pode dizer em determinado contexto sócio-histórico, distanciando-se da visão linear de transmissão de informação, anunciando assim o equívoco que rompe com o que aparentemente está estabilizado, equívoco que torna peculiar cada movimento de dizer-significar. É para este percurso que a AD lança seu olhar, sua escuta, buscando compreender a língua fazendo sentido e furando o previsível.

Por sentido, Canguilhem (1980 apud ORLANDI, 1999, p.25), o define “[...] não como algo em si mas como ‘relação a’ [...]” a partir de Pêcheux (2008, p. 53) que diz que todo enunciado pode tornar-se outro, diferente, e deslocar-se de seu sentido derivando para outro(s) oferecendo espaço a diferentes interpretações, “a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente”. Conforme Orlandi (2007a), o sentido não está fixado *a priori* e, por outro lado, ele não pode ser qualquer um, apesar de ser plural. Segundo Ferreira (2008, p. 13), “[...] os sentidos é que vão fazer a amarração dessa teia fragmentada que nos constitui como linguagem”.

Articulando discurso e sentido, Pêcheux (1997a, p. 134) metaforicamente nos diz de “vários fios que se sobrepõem” e que se materializam na linguagem. Assim, o sujeito, ao enunciar, vai tecendo sentidos. Em Ferreira (2003, p. 44), encontramos uma discussão sobre o porquê da metáfora da “rede”, tão utilizada em Análise de Discurso, servir tão bem para explicar sobre o objeto discursivo:

Penso que para responder a isso é preciso acionar a noção de sistema. Uma rede, e pensemos numa rede mais simples, como a de pesca, é composta de fios, de nós e de furos. Os fios que se encontram e se sustentam nos nós são tão relevantes para o processo de fazer sentido, como os furos, por onde a falta, a falha se deixam escoar. Se não houvesse furos, estaríamos confrontados com a completude do dizer, não havendo espaço para novos e outros sentidos se formarem. A rede, como um sistema, é um todo organizado, mas não fechado, porque tem os furos, e não estável, porque os sentidos podem passar e chegar por essas brechas a cada momento. Diríamos, então, que um discurso seria uma rede e como tal representaria o todo; só que esse todo comporta em si o não-todo, esse sistema abre lugar para o não-sistêmico, o não-representável.

A autora prossegue explanando que a noção de real da língua aí se instala “como o lugar do impossível que se faz possível pela língua” (FERREIRA, 2003, p.44). Como veremos mais adiante, não é possível ao sujeito tudo enunciar, é possível justamente por isso fazer certas costuras e quiçá outras, mas não todas. A língua comporta o todo e o não-todo e se faz nó para advir o sujeito em sua cadeia discursiva. Também em Maltby (2003, p. 15), encontramos a enunciação do discurso como “[...] um verdadeiro nó, lugar teórico onde se intrincam questões sobre a língua, a história, o sujeito.”. Associando tal conceituação à metáfora da rede, na qual o sentido é fundado num movimento discursivo, impulsionado pelos furos, que só existem em relação aos nós, costumamos aí a concepção de discurso por Pêcheux (2008) como estrutura e como acontecimento, como aquilo que repete e aquilo que desliza renovando sentidos. E é entre furos e nós que o referido autor vai tecer seu método discursivo deparando-se com o real da língua, o real da história e o real do inconsciente, inaugurando seu método discursivo no século passado, na França.

2.2 A subversão do sujeito nas condições de produção da Análise de Discurso delineada por Michel Pêcheux e sua trama conceitual

Segundo Orlandi (2005), o fundador da Escola Francesa de Análise de Discurso, nasceu em Tours, em 1938, e morreu em Paris, em 1983. Viveu, portanto, em um período histórico efervescente, marcado por movimentos subversivos, aos quais se filiou, de rompimento com a formatação positivista-fixista do mundo. Opondo-se à concepção de indivíduo das ciências empíricas, Michel Pêcheux colocou em cena a ficção, o movimento, a trama das palavras, dando lugar ao que estava escamoteado: a incompletude do sujeito e a opacidade da linguagem. Com a AD, ele inaugura no campo discursivo uma escuta da enunciação no enunciado, indo além do dito, e ainda de Ducrot (1987), apostando na pluralidade de sentidos.

Para contarmos sobre o período histórico em que Pêcheux constrói seu arcabouço teórico e analítico e escutarmos o modo como este objeto simbólico chamado AD foi e é constituído, apresentamos o conceito de condições de produção. O autor propõe que tal conceito reflete as relações de força no interior do discurso, as quais constituem e veiculam sentidos e, conforme Orlandi (1999, p. 16), há uma “relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer”, donde se tem as condições de produção, em sentido estrito, que abrangem as circunstâncias da enunciação, e as, em sentido

amplo, que englobam o contexto sócio-histórico. Permeando, então, as condições de produção, sinalizamos que no campo das ciências, nos anos 60 do século XX, a AD é inaugurada em um contexto sócio-histórico marcado por uma nova noção de leitura/interpretação advinda dos reflexos do materialismo histórico e, principalmente, do estruturalismo.

Nesse contexto, o materialismo histórico, sistema filosófico postulado por Marx e relido por Althusser, desencadeou uma ebulição nas relações de poder, principalmente na sociedade francesa, com o movimento de maio de 1968, o qual percorreu a boca dos grevistas e agitou o campo das Ciências Humanas, fundando uma renovação do pensamento político e social. Segundo Ferreira (2003), esse movimento e as inquietações no campo das Ciências Humanas foram decisivos para subverter o paradigma dominante e trazer, enfim, o sujeito à tona. Tal época foi também marcada pelo estruturalismo, o qual influenciou Pêcheux e, segundo Petri (2006), também a outros pensadores como Lacan, Althusser, Foucault e Derrida. Como anuncia Ferreira (2003), o estruturalismo na década de 1950 e 1960 fincou uma ruptura com a fenomenologia, o psicologismo e a hermenêutica, despertando a noção do que era ler naquele contexto, embora ainda não se libertasse da conotação do sujeito empírico. Segundo Pêcheux (2008, p. 44), a noção de leitura a partir do estruturalismo intenta “[...] multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito.”

É nesse contexto que Pêcheux nega a transparência da linguagem e a completude do sujeito típicas das Análises de Conteúdo; segundo Petri (2006, p.3), a Psicologia Social na década de 1960 apoiava seus estudos - principalmente sobre o campo verbal - na prática experimental, isolando os sujeitos e as situações, visando ao controle das variáveis, e isto intrigava Pêcheux por este “levar em conta a importância do registro da história, da língua e do inconsciente”. Foi em 1969, com a obra “Análise Automática do Discurso (AAD)” e com o lançamento da revista “*Langages*”, que o sujeito até então descartado, irrompeu no campo da AD, abalando “as certezas ‘científicas’ do funcionalismo positivista” (PÊCHEUX, 2008, p. 45) e foi fispado pelo renovado modo de ler/interpretar, que Pêcheux e Fuchs (1993, p. 163-164) fundaram o arcabouço teórico e analítico no entremeio dos seguintes campos do conhecimento:

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e de suas transformações, compreendida aí a teoria das ideologias;

2. A lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Convém explicitar ainda que estas três regiões são, de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica).

Assim concebendo a AD, Pêcheux ancora-se, portanto, no conceito de ideologia pinçado do materialismo histórico de Marx, e na releitura feita por Althusser; na linguística de Saussure; e na teoria do discurso de Foucault, mais especificamente, pinçando o conceito de formação discursiva. Todo esse embasamento, afirma o fundador, é atravessado pela noção de sujeito articulada por Lacan em sua releitura da obra freudiana. Fazendo considerações à trilogia Marx-Freud-Saussure, Pêcheux (2008, p.45) aponta que a subversão provocada pelas teorias destes autores encampou um desafio intelectual e uma revolução cultural ao colocar em causa o viés estritamente biossocial atribuído às questões humanas, “dando um golpe no narcisismo da consciência humana”. Segundo Baldini (2010a), “Essa [tríplice] aliança não cessa de (não) fazer sentido, isto é, de (não) integrar os saberes de que parte numa totalização.”

No que tange às contribuições linguísticas, embora Saussure (2006) diurno não se permitisse se banhar pela opacidade, é a partir de suas elaborações - também, e principalmente, de Saussure noturno - que Pêcheux (1997a) faz remanejamentos na univocidade da língua e na transparência da linguagem, as quais o linguista, respectivamente, concebe “[...] como a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude duma espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade.” (SAUSSURE, 2006, p. 22). A linguagem, assim, é o que dá movimento à língua, que antecede o sujeito, mas Saussure (2006) toma língua e linguagem como meios de comunicação, ao contrário de Pêcheux, que as toma como ordem material, estruturada no equívoco, “[...] marca da historicidade inscrita na língua. É a língua da indefinição do direito e avesso, do dentro e fora, da presença e ausência.” (FERREIRA, 2003, p. 42) que o fundador anuncia com a AD. A esse respeito, Courtine (1999, p. 16) nos aponta que o que se trata em AD é do discurso, “[...] de uma ordem própria distinta da materialidade da língua, mas que se realiza na língua: não na ordem do gramatical, mas na ordem do enunciável, a ordem do que constitui o sujeito falante em sujeito de seu discurso e ao qual ele se assujeita em contrapartida.”.

Quanto às contribuições foucaultianas, conforme Baronas (2007), há uma paternidade partilhada no conceito de formação discursiva corrente na obra pecheutiana e na foucaultiana, conceito sobre o qual discorreremos mais adiante. Tomando as palavras de Paul Henry, Baronas (2007, p. 170), no âmbito teórico, foca pontos de aproximação entre a noção de formação discursiva em Foucault e em Pêcheux e traça um interesse comum a ambos pela história das ideias que os levou a focar o discurso mais que quaisquer outros autores. No âmbito prático, aponta que Foucault nunca intentou criar um dispositivo de análise de discurso, como o fez Pêcheux. Indursky (2007) aponta que Foucault, em seus estudos, afastou a ideologia como princípio organizador do conceito de formação discursiva, já Pêcheux, bebendo das concepções do materialismo histórico, a imbuíu do atravessamento ideológico.

Prosseguindo nas contribuições ao método pecheutiano, Althusser (1985, p. 75) aborda dois descobrimentos no campo das Ciências Sociais ou Humanas que provocaram abalos nos valores culturais primados pela burguesia, sendo estes o “Materialismo Histórico, ou teoria das condições, das formas e dos efeitos da luta de classes, obra de Marx, e o inconsciente, obra de Freud”. É com estas noções que Pêcheux ancora sua noção de sujeito, com a releitura althusseriana e lacaniana, como veremos. Althusser (1985, p.77) aponta convergências no objeto de estudo freudiano e marxista, aproximando-os no que tange ao pensamento materialista e dialético presente também na obra de Freud ao enunciar que “o inconsciente não conhece a contradição, e que essa ausência de contradição é a condição de toda contradição” e também o caráter conflituoso que também marca presença na obra marxista. Althusser (1985) indicia, por outro lado, estranhezas e diferenças já que Marx se debruçou sobre a luta de classes e Freud sobre o inconsciente, contudo, não deixam de restar ainda outras intersecções, já que Freud abarcou lutas inconscientes, fazendo dobradiças com a exterioridade marxista.

Assinalamos, então, que Pêcheux, ao banhar-se por este arquivo, por esta memória institucionalizada, constituída por uma materialidade plural de produções pré-existentes e contemporâneas a ele, procede releituras destes campos do saber e procede a um deslocamento no campo discursivo ao inaugurar outro, no qual se instala a AD: uma disciplina de entremeio e não interdisciplinar; como bem delineia Orlandi (2007a, p. 23), “Uma disciplina de entremeio é uma disciplina não positiva, ou seja, ela não acumula conhecimentos meramente, pois discute seus processos continuamente”. A respeito deste momento de releitura, empreendido não somente por Pêcheux, Fontenele (2002) afirma que a proposta lacaniana de um retorno a Freud não se pautava na ideia de repetir e reaplicar os conceitos freudianos, mas, ao contrário, dar movimento a estes em suas formulações teórico-

analíticas. Assim, vemos que este também foi o movimento feito por Michel Pêcheux para inaugurar seu campo de atuação e, portanto, consideramos importante ressaltar que, embora tenham sido ancorados por Pêcheux nos campos do conhecimento especificados, “[...] os conceitos que a AD traz de outras áreas de saber [...] ao se integrarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser aquelas noções com os sentidos estritos originais e se ajustam à especificidade e à ordem própria da rede discursiva.” (FERREIRA, 2003, p. 41).

Quanto aos processos discursivos na AD, Orlandi (2003, p. 218), afirma que eles “não têm sua origem no sujeito, embora eles se realizem necessariamente nesse sujeito” e é sobre o conceito de assujeitamento ideológico e inconsciente que nos debruçaremos a partir deste momento para, posteriormente, abarcarmos outros conceitos importantes para esta pesquisa. Como já assinalamos, para Pêcheux elaborar o sujeito discursivo, ele se ancorou em contribuições marxistas-althusserianas e freudianas-lacanianas, propondo um sujeito incompleto tal qual a linguagem que o constitui. Segundo Ferreira (2003, p. 43), a incompletude “abre espaço para a entrada em cena da noção da falta, que é motor do sujeito e é lugar do impossível da língua, lugar onde as palavras ‘faltam’ e, ao faltarem, abrem brecha para produzir equívocos.”, para produzir outros sentidos. É a partir da falta que Pêcheux elabora o sujeito discursivo como um sujeito esburacado, tomando as falhas da língua como algo inerente à própria língua e não como algo da ordem da falha positivista que toma a fissura como um erro, como algo que deve ser evitado, corrigido ou ainda suprimido. Sobre este modo de conceber a linguagem e o sujeito, Althusser (1965 apud PÊCHEUX, 2008, p. 45) nos diz que:

‘Foi a partir de Freud que começamos a suspeitar do que escutar, logo do que falar (e calar) quer dizer: que este ‘quer dizer’ do falar e do escutar descobre, sob a inocência da fala e da escuta, a profundidade determinada de um fundo duplo, o ‘quer dizer’ do discurso do inconsciente – este fundo duplo do qual a lingüística moderna, nos mecanismos da linguagem, pensa os efeitos e condições formais (p. 14-15).’

Percorreremos, neste momento, a concepção de sujeito da psicanálise, sujeito ao inconsciente, que tanto colaboram para as construções pecheutianas, perpassando o inventor e seu releitor. Sinalizamos, então, que Freud foi o pioneiro a sistematizar um estudo sobre o inconsciente. Outros, antes dele, já haviam se dedicado a tal temática, entretanto, o austríaco destaca-se pela sua escuta e pela formalização de seu trabalho dedicado àquilo que tropeça, que causa espanto, enfim, àquilo que causa. Conforme Althusser (1985, p. 52), Freud em vão procurou precedentes teóricos de sua descoberta, pois quase não achou pais na sua teoria e

prática, então teve de ser ele mesmo o pai, “construir com suas mãos de artesão, o espaço teórico [...]; tecer, com fios emprestados aqui e ali [...] uma grande rede com a qual capturaria, [...] o peixe abundante do inconsciente, que os homens dizem mudo, porque ele fala mesmo quando dormem.” É o sujeito descentrado, sujeito à, que Lacan vislumbra nos textos freudianos “A interpretação dos sonhos” (FREUD, 1996a), “Sobre a psicopatologia da vida cotidiana” (FREUD, 1996e) e “Os chistes e sua relação com o inconsciente” (FREUD, 1996b). Os lapsos, os esquecimentos, os atos falhos, os sonhos e os chistes, abarcados nessas obras, são o que Lacan (1999) agrupa em seu seminário “As formações do inconsciente”.

Ao falar dessas produções do inconsciente, Freud averigua a suscetibilidade do homem ao imprevisível, inaugurando outro campo de escuta, que Lacan pontua ser o avesso do cogito cartesiano, ao deslocar o “penso, logo existo” para a constatação subversiva freudiana de que o homem não é senhor em sua própria morada (FREUD, 1996f). Rememorando a epígrafe da abertura deste capítulo, apontamos com Rosa (1988), Veloso e Nascimento (1992) que a morada do homem é a instabilidade das águas, das águas-palavras, as quais são fluídas e tomam formas distintas conforme escoam, compondo sentidos. Lacan (1998a, 1998b), então, em sua releitura, revisita o inconsciente freudiano e reconhece nele uma “outra gramática”. Vê nos estudos freudianos o reflexo dos estudos saussurianos, embora, segundo a história, Freud e Saussure jamais tenham se encontrado. Conforme Althusser (1985, p. 63), “Lacan não negaria o fato de que, sem o surgimento de uma nova ciência: a Linguística, sua tentativa de teorização teria sido impossível.” Lacan (1998a) instaura seu conceito de sujeito bordejando ambas as teorias, todavia, inverte o aforismo saussuriano, fazendo vigorar a supremacia do significante ao significado, abrindo, assim, um campo à pluralidade de sentidos, rompendo com a psicanálise interpretativa de sua época, ancorada no significado. De sua leitura a Freud, Saussure e Jakobson, Lacan (1998a, p. 813) afirma que:

O inconsciente, a partir de Freud, é uma cadeia de significantes que em algum lugar (numa outra cena, escreve ele) se repete e insiste, para interferir nos cortes que lhe oferece o discurso efetivo e na cogitação a que ele dá forma. Nessa fórmula, que só é nossa por ser conforme tanto ao texto freudiano quanto à experiência que ele inaugurou, o termo crucial é o significante, ressuscitado da retórica antiga pela lingüística moderna, numa doutrina cujas etapas não podemos assinalar aqui, mas da qual os nomes de Ferdinand de Saussure e Roman Jakobson indicarão a aurora e a culminância atual.

Se “Freud já dissera que tudo dependia da linguagem; Lacan precisa: ‘o discurso do inconsciente é estruturado como uma linguagem’.” (ALTHUSSER, 1985, p. 63). É então sob a égide do significante que Lacan (1998a, 1998b) ergue o sujeito da psicanálise, construindo a tese de que o inconsciente é estruturado como uma linguagem e que o sujeito emerge entre os significantes da cadeia discursiva, sendo “[...] que um significante é o que representa um sujeito para um outro significante [...]” (LACAN, 1998b, p. 197). Observamos que tal concepção é adotada por Pêcheux (1997a, p. 125) ao falar de um “[...] exame da relação do sujeito com aquilo que o representa [...]”. Para a psicanálise, o sujeito é constituído na linguagem e, segundo Lacan (1998a, 1998b), ele se constitui na medida em que é falado por um Outro. É nesse fala-ser, nesse ser falado por um Outro, que o sujeito se insere na cadeia significante pela via da alteridade, constituindo-se ao mesmo tempo que a constitui. Mais ainda, ele pode advir nessa cadeia como sujeito fal(t)ante, na medida em que o recalque provocado pela incidência da lei simbólica - com a interdição do Nome-do-pai¹ - o atravessa e o separa de uma relação dual com a figura materna, convocando-o a (r)enunciar. O sujeito depara-se com a castração, com o real da falta/do inconsciente, e lhe resta fal(t)ar, articular seus significantes e lutar com as palavras - entre o impossível de tudo dizer e a possibilidade de algo a dizer. Lacan faz da castração o nome da falta fundamental, que nenhum objeto pode cobrir (SANTIAGO, 2005), embora as ciências positivistas tanto se atentem a isso encobrir.

Feitas essas tessituras, retomamos a anunciação de que “o sujeito emerge entre significantes” para apontarmos o ancoramento de Pêcheux (1997a, p. 156-157, grifos do autor) na produção lacaniana:

[...] Expliquemo-nos: não se trata aqui de evocar, em geral, “o papel da linguagem” nem mesmo “o poder das palavras” deixando incerta a questão de saber se se trata do *signo*, *que designa alguma coisa para alguém*, como diz J. Lacan, ou se se trata do *significante*, isto é, *daquilo que representa o sujeito para um outro significante*, (ainda J. Lacan). É claro que, para nossos propósitos, é a segunda hipótese que é boa, porque nela é que está a questão do *sujeito como processo (de representação) interior ao não-sujeito constituído pela rede de significantes, no sentido que lhe dá J. Lacan: o sujeito é “preso” nessa rede* – “nomes comuns” e “nomes próprios”, efeitos de *shifting*, construções sintáticas, etc. – de modo que o sujeito resulta dessa rede como “causa de si” no sentido espinosano da expressão. E é, de fato, a existência dessa contradição (produzir como *resultado* uma *causa* de si), e seu papel motor em relação ao processo do significante na interpelação-identificação, que nos autorizam a dizer que se trata realmente de um processo, na medida em que os “objetos” que nele se manifestam se desdobram, se dividem, para atuar sobre si enquanto outro de si.

¹ Conforme Roudinesco e Plon (1998), este é um termo criado por Lacan para designar a função paterna a qual intervém de modo a privar o bebê da figura materna, rompendo com a relação dual, instigando-o a fal(t)ar.

Assim, Pêcheux (1997a) utiliza as contribuições psicanalíticas para compor o sujeito de sua teoria, contudo, conforme Ferreira (2003, p. 40), o sujeito do discurso vai banhar-se também na concepção de sujeito ideológico marxista-althusseriano e vai “[...] colocar-se estratégica e perigosamente entre o sujeito da ideologia (pela noção de assujeitamento) e o sujeito da psicanálise (pela noção de inconsciente), ambos constituídos e revestidos materialmente pela linguagem. [...]”. Perigosamente haja vista que o sujeito da AD não é sujeito da psicanálise nem o sujeito da ideologia. Sendo assim, o sujeito da AD marca-se tanto pelo assujeitamento ideológico quanto pelo assujeitamento ao Outro, e Pêcheux (1997a) o nomeia como uma posição, dentre outras possíveis, assumidas por um sujeito em determinadas condições de produção, o que acarreta, a este, filiar-se discursivamente a alguns dizeres e não a outros, tendo em vista o recálque inconsciente de não poder tudo dizer/saber bem como o efeito ideológico que condiciona o que pode e deve ser dito. Portanto, como diz Romão (2007, p. 144), a AD introduz em “seu escopo teórico” uma noção de sujeito que se desprega da descrição físico-empírica, da noção de “sujeito afetado pelo afã de assenhorar-se plenamente de suas palavras, capaz de geometrizar o seu dizer em equações puras, lógicas e controláveis”.

Fazendo um percurso pela ideologia, lembremos que Althusser efetuou uma releitura de Marx e ampliou a questão ideológica do materialismo histórico, imbricada na escuta à luta de classes. Desta releitura, Althusser (1996) alicerça sua teoria afirmando que não há ideologia sem o sujeito, assim como também não há sujeito sem a interpelação da ideologia. Esclarece ele que a categoria do sujeito é constitutiva de qualquer ideologia e concomitantemente é a ideologia que, ao interpelar o indivíduo, o constitui como sujeito concreto, na materialidade. Nomeia tal funcionamento de uma dupla constituição, o que nos remete à constituição do sujeito pelo Outro na psicanálise, constituindo-se na e pela alteridade ao mesmo tempo em que a constitui. Althusser (1996) assinala que o sujeito é sempre já sujeito e que pratica os rituais do reconhecimento ideológico, o que garante a sua concretude, ou seja, o sujeito recebe um nome ao nascer, participa de alguns rituais como ser inserido em uma escola, tornando-se aluno, e toma estes rituais como evidentes, o que faz com que os sentidos sejam já-dados, garantindo o que chama de reprodução das relações de produção. Ele prossegue fazendo uma distinção entre os indivíduos concretos e os sujeitos concretos, ressaltando que só existem sujeitos concretos na medida em que há um indivíduo concreto. Sugere a partir dessa proposição que a ideologia recruta sujeitos entre os indivíduos, ou melhor, que a ideologia, a qual chama por “S”- atrelado ao Sujeito e ao Outro lacaniano -,

interpela os indivíduos em sujeitos, o qual chama de “s”, e que, portanto, não é um mecanismo exterior, mas constitutivo e constituinte do assujeitamento.

Por sua vez, Pêcheux (1997a, p. 92), em sua releitura da conceituação althusseriano-marxista, tece sobre a materialização da ideologia na língua, afirmando que “todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica de classes”; assim ele aponta para a inerência dos processos ideológicos na materialidade do discurso, sendo o discurso dos sujeitos que veiculam a ideologia dominante. Pêcheux (1997a) vai articular a captura imaginária do sujeito pela ideologia e caracterizar o homem como animal ideológico. Afirma que a ideologia, com o inconsciente, ao assujeitarem o sujeito, produzem o efeito das evidências subjetivas que o afetam e que, por sua vez, o constituem, autorizando-o a enunciar a partir de certo cercamento.

É a ideologia que designa “*o que é e o que deve ser*, e isso por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo” (...) “evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

O delineamento pecheutiano vai apontar para o grude de determinado e único sentido a um significante, convidando à baila outros sentidos que, pelo efeito ideológico, estão apagados na cadeia discursiva dos sujeitos. Sujeito, que por sinal, na AD, é “sempre já sujeito” como causa do efeito retroativo de seu assujeitamento ideológico e pelo recalque inconsciente, deixando cair a concepção de indivíduo fortemente veiculada nos dizeres althusserianos. Pêcheux (1997a), em seu esboço de uma teoria não-subjetiva da subjetividade dada sua materialidade discursiva, designa o sujeito assujeitado no universal como singular insubstituível. É isso que faz o sujeito pensar que o que diz corresponde ao que pensa e que só pode ser dito de determinada maneira, pois está submetido ao universal, o “S” de Althusser (1996), o A (Autre)/ O (Outro) de Lacan (1998 a, 1998 b). Considerando, então, que esse “S” constitutivo do que Lacan designa como Outro e o axioma “o inconsciente é o discurso do Outro”, Pêcheux (1997a) lança a base material de sua análise discursiva, atrelando o assujeitamento ideológico ao inconsciente, como materialmente ligados à interpelação do sujeito discursivo, que reproduz as relações de produção. Em Orlandi (2007a), verificamos que a ideologia produz o efeito de unidade que sustenta os já-ditos institucionalizados, capturando os sujeitos como se os sentidos fossem naturais e os únicos possíveis. Este efeito

de unicidade de sentidos pode ser flagrado na capa da revista “Nova Escola – Edição Especial”² publicada em 2009, a qual aborda a inclusão escolar de “alunos com deficiência”, dizer legitimado na contemporaneidade em detrimento de outros sentidos que já vigoraram em outros contextos sócio-históricos.

Trazemos esta imagem para apontarmos que sob o efeito ideológico, o sujeito tem a impressão de que há uma transparência da/na linguagem e a ilusão de que ela mostra uma relação termo a termo, direta e neutra com o mundo, causando um efeito, inclusive, de apagamento de sentidos, já legitimados em outros tempos históricos, de exclusão dos alunos considerados “com deficiência” das escolas regulares, e outros, obturados, de exclusão destes alunos nas/das práticas escolares em sala regular neste tempo histórico. Ao contrário de sentidos de exclusão, os sentidos ventilados nesta capa indicam inclusão do aluno e, ainda mais, sentidos de sucesso no sorriso de Matheus e em sua escrita: “eu aprendi”. Com esta escrita, apontamos com Pêcheux (1997a, p. 154) que antes de o sujeito falar ele é falado, “[...] se fala do sujeito, se fala ao sujeito, antes que o sujeito possa dizer ‘eu falo’”, e neste ato de falar/escrever, pontuamos que ao aluno enunciar, diz de outros sentidos, “já-ditos”, como por

² Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/026.shtml>. Acesso em: 30 ago. 2009.

exemplo, que tantos outros Matheus não conseguiram aprender aos olhos positivistas e do discurso pedagógico de tipo autoritário, como veremos mais adiante.

Nesse ato de dizer, desdizer e silenciar, para a AD, o sujeito é assujeitado, porém imagina que ele próprio é a fonte e a origem do seu dizer; ao processo de silenciamento de outros sentidos provocado pela ideologia, Pêcheux (1997a) deu o nome de esquecimentos número um e número dois, pontuando que são eles os responsáveis pela ilusão de o sujeito acreditar que as palavras brotam de sua boca e de que são só suas. Esses esquecimentos, por outro lado, consistem em um engano necessário para que o sujeito se estruture como ser de linguagem e enuncie um discurso, visto que o sujeito só consegue enunciar, se ele se depara com a falta, sendo preciso que o Outro falte para que ele enuncie. Desse modo, pela incidência do esquecimento promovido pela ideologia e pelo inconsciente, há um silenciamento de outros dizeres, silenciamento necessário, diga-se de passagem, pois o sujeito não pode dizer tudo nem as palavras transparecem tudo. Pêcheux (1997a, p. 173, grifos do autor) funda a noção de esquecimentos apoiando-se em uma interpretação da primeira tópica freudiana, utilizando-se da oposição entre o “sistema pré-consciente-consciente” e o “sistema inconsciente” e os delinea da seguinte forma:

Concordamos em chamar *esquecimento n° 2* ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de paráfrase – *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro, que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada*. Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o *esquecimento 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. Nesse sentido, o *esquecimento n° 1* remetia, por uma analogia com o recalque inconsciente, a esse exterior, na medida em que [...] esse exterior determina a formação discursiva em questão.

Para destrincharmos a conceituação pecheutiana, utilizamos a contribuição de Courtine (1982 apud ORLANDI, 2008) ao tomarmos a enunciação como duas retas que se cruzam perpendicularmente, formando dois eixos. No eixo horizontal, temos o intradiscurso que é o fio discursivo, os significantes do dizer pinçados dentre tantos outros possíveis, chamado por Orlandi (2008) como o eixo da formulação dos sentidos. No eixo vertical, temos o interdiscurso, os dizeres já-ditos sobre determinado objeto simbólico, o eixo da constituição dos sentidos, podendo ser associado à concepção do Outro lacaniano. Pela definição pecheutiana, o esquecimento n° 1 incide no eixo do interdiscurso por meio do recalque

inconsciente. Sob esta incidência, o sujeito, ao enunciar, materializa sentidos já existentes e acredita que eles se originam em seu dizer, esquecendo-se de que as palavras pré-existem. No esquecimento nº 2, o sujeito, ao formular seu discurso, acredita que o que ele pensa é idêntico ao que diz e que só é possível daquela maneira, criando um efeito de que as palavras e as coisas do mundo são coladas e, portanto, evidentes e claras. Assim, o discurso é marcado por uma permanente tensão do interdiscurso - com sua atualização - intradiscurso (PÊCHEUX, 1997a), sendo que os sentidos podem ser movimentados e silenciados sob este efeito de evidência, o qual captura o sujeito e também as ciências positivistas.

O interdiscurso situa-se no plano do já-lá, do já-dito e ele é definido como “[...] aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. [...] é o [...] 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 da palavra [...]” (ORLANDI, 1999, p. 31 - 32). A autora citada prossegue dizendo que o sujeito não tem controle nem sobre nem sob o modo como os sentidos se constituem, isso porque as palavras são inscritas em uma rede de memória, que Pêcheux (1997a) denomina memória discursiva. Para que o sujeito possa compreender o que uma palavra inscreve, para que possa enunciar e significar-se em sua cadeia significante, é necessário que ele tenha acesso aos sentidos que já circularam antes sobre ela, e, conforme Ferreira (2008, p. 15, grifos da autora), “[...] há que se considerar a memória como uma via régia de acesso aos sentidos, da mesma forma que, na Psicanálise, Freud concebera o sonho, como via privilegiada de acesso ao inconsciente.”. Neste sentido, a memória abarca um corpo heterogêneo de sentidos e prosseguindo com a autora, “Ao sujeito se apropriar de uma voz anônima, a qual se produz no interdiscurso, apropria-se assim da memória que se manifestará sob diferentes formas em discursos distintos.” (FERREIRA, 2008, p. 15).

Os diversos fios da memória compõem a heterogeneidade das vozes que perpassam o sujeito, e sobre este conceito, de acordo com Orlandi (2007a), parafraseando J. Authier-Revuz, a heterogeneidade se constitui em relação à alteridade, ou, como também podemos dizer, com os dizeres que antecedem o sujeito e que o banham em determinada condição de produção. Authier-Revuz (1984 apud ORLANDI, 2007a) faz uma distinção entre heterogeneidade constitutiva, a qual coloca a relação com o outro, e a heterogeneidade constitutiva, a qual coloca a relação com o Outro. No campo da AD, o outro é tomado como o interlocutor e o Outro é tomado como interdiscurso. Sendo assim, a memória traz para o intradiscurso os fios do interdiscurso, atuando na “atualização” (PÊCHEUX, 1997a) dos sentidos.

O sujeito, então, é capturado pelos “já-ditos” e preso à memória discursiva, o que ele diz são retomadas de palavras que já foram ditas e atualizações de dizeres que já circularam socialmente em outro lugar. Ao produzir seu fio discursivo na tensão com a memória, o sujeito se filia a formações discursivas, conceito foucaultiano sobre o qual Pêcheux (1997a) imprime um viés ideológico. Segundo Zandwais (2009, p. 28), Pêcheux, “Introduz o conceito de formação discursiva com vistas a conferir à ideologia não somente materialidade em termos de ação, ritos, práticas institucionais, inscritas nas formações ideológicas, mas também materialidades discursivas, tomadas na base linguística.”. Portanto, a noção de formação discursiva permite entender o processo de produção histórica dos sentidos, a natureza material dessa produção e a sua relação com a ideologia, pois as palavras não têm um sentido apenas marcado pela sua literalidade, elas, sim, significam em sua relação com outras palavras.

Conforme Baronas (2007), o conceito de formação discursiva foi se transformando ao longo do percurso de Pêcheux, e temos que, em um primeiro momento, ele o concebeu da seguinte maneira:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, formação discursiva aquilo que, numa formação ideológica dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.). (PÊCHEUX, 1997a, p. 160).

Posteriormente passou a formulá-la como regionalizações do interdiscurso, o qual “disponibiliza dizeres, determinando, pelo já-dito, aquilo que constitui uma formação discursiva em relação à outra. Dizer que a palavra significa em relação a outras, é afirmar essa articulação de formações discursivas dominadas pelo interdiscurso em sua objetividade material contraditória.” (ORLANDI, 1999, p. 44 - 45). De sua relação com a ideologia, apontada por Maldidier (2003), como um sistema fechado, mas cheio de “furos”, e com o interdiscurso, Pêcheux (1997a) vai fazer articulações entre os conceitos de formação discursiva com os de formação ideológica e de formação imaginária. Conforme Maldidier (2003), a instância ideológica, em sua materialidade concreta, existe sob a forma de formações ideológicas, as quais possuem caráter regional e abarcam posições de classe do “todo complexo com dominante”, ao qual Pêcheux (1997a) nomeia o interdiscurso, os já-ditos que irrompem no intradiscurso do sujeito.

Tais formações ideológicas fazem circular o sentido dominante em um determinado contexto sócio-histórico, são elas então que materializam a ideologia. Pêcheux (1997a) vai dizer que os sentidos oriundos das formações ideológicas são veiculados por meio das formações discursivas, as quais também sofrem efeitos do conceito de formações imaginárias. Estas são perpassadas pela noção de condições de produção que englobam os sujeitos e a situação, colocando em cena os protagonistas e o objeto do discurso. Sendo assim, o lugar social de onde o sujeito enuncia seu discurso é determinante para a construção dos efeitos de sentido. As condições de produção funcionam governadas pela relação de sentidos, em que um discurso aponta para outro(s), porém, há um mecanismo de antecipação em toda enunciação, em que um sujeito antecipa imaginariamente o lugar do qual seu interlocutor o ouvirá. A esse processo dá-se o nome de formações imaginárias; essas formações demarcam como o lugar ocupado pelo sujeito tem relação com o que ele imagina ser possível dizer ao Outro, dizer de si, sobre o objeto discursivo em questão.

Pelo que temos discutido até aqui, o trabalho da ideologia é justamente fazer parecer que um sentido é evidente, fixando um dizer e apagando outras significações. Apontamos, então, que ao contrário disso, o sentido de uma palavra não existe em si mesmo, ele é determinado pelas posições ideológicas que estão em cena no contexto sócio-histórico; de acordo com Pêcheux (1997a, p. 161, grifos do autor), “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” Ainda, considerando as formações discursivas, ideológicas e imaginárias, é possível observarmos em uma formação discursiva, o atravessamento de sentidos de outras FDs, ou seja, a heterogeneidade atravessa toda possibilidade de dizer. Este atravessamento pode ocorrer no discurso do mesmo sujeito e não apenas na contraposição de seus dizeres com os dizeres de outrem, haja vista que o sujeito é furado, interpelado e constitui-se na linguagem. Como diz Pêcheux (1997a, p. 162-163, grifos do autor),

Concluiremos esse ponto dizendo que o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. Ao dizer que o EGO, isto é, o imaginário no sujeito (lá onde se constitui para o sujeito a relação imaginária com a realidade), não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao *Outro*, ou ao *Sujeito*, já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito *sob a forma*

da autonomia, não estamos, pois, fazendo apelo a nenhuma “transcendência” (um Outro ou um Sujeito reais); estamos, simplesmente, retomando a designação que Lacan e Althusser – cada um a seu modo – deram (adotando deliberadamente as formas travestidas e “fantasmagóricas” inerentes à subjetividade) do processo natural e sócio-histórico pelo qual se constitui-reproduz o efeito-sujeito como *interior* sem *exterior*, e *isso pela determinação do real(exterior)*, e especificamente – acrescentaremos – *do interdiscurso como real* (exterior).

Tendo feito esse percurso, retomamos o conceito de sujeito para Pêcheux (1997a) como posição, e como acrescido pela citação acima, posição que evoca um efeito-sujeito como interior sem exterior, na medida em que o sujeito é constituído pela ideologia e pelo inconsciente ao mesmo tempo em que os constitui. Com o delineamento dos conceitos articulados até aqui, passaremos a enunciar sobre o que Pêcheux (1997a, p. 164) nomeia por forma-sujeito, nomeada como o processo de “assujeitamento sob a aparência da autonomia” e que tem relação com a formação discursiva que domina o sujeito discursivo. De acordo com Indursky (2007), não é possível conceber a formação discursiva de maneira dissociada da noção de forma-sujeito, e esta autora atesta que esta aproximação de um conceito e outro é mais um passo dado na formulação do conceito de formação discursiva na obra pecheutiana, assim como o é o passo dado em direção ao interdiscurso.

Relembremos que, segundo Pêcheux (1997a), o sujeito se constitui afetado pelo esquecimento de algo que nunca soube, sendo constitutivamente posicionado - e posicionando-se - como responsável pelos seus ditos, identificando-se com determinados dizeres, os quais constituem sua unidade imaginária. Segundo este autor, a forma-sujeito comporta o desconhecimento/reconhecimento por parte do sujeito de seu assujeitamento à formação discursiva dominante.

É nesse reconhecimento [filiação discursiva] que o sujeito se “esquece” das determinações que o colocaram no lugar que ele ocupa – entendamos que, sendo “sempre-já” sujeito, ele “sempre-já” se esqueceu das determinações que o constituem como tal. Isso explica o caráter não fortuito, mas absolutamente necessário, da dupla forma (‘empírica’ e ‘especulativa’, na terminologia de Th. Herbert do assujeitamento ideológico, que permite compreender que o *pré-construído*, tal como o definimos, remete simultaneamente “àquilo que todo mundo sabe”, isto é, aos conteúdos de pensamento do “sujeito universal” suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma “situação” dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do “contexto situacional”. Da mesma maneira, a *articulação* (e o discurso-transverso, que – como já sabemos – é o seu funcionamento) corresponde, ao mesmo tempo a: “como dissemos” (evocação intradiscursiva); “como todo mundo sabe” (retorno do Universal no sujeito); e “como todo mundo pode ver” (universalidade implícita de toda situação

“humana”). Em suma, todo sujeito é assujeitado no universal como singular “insubstituível [...]” (PÊCHEUX, 1997a, p. 170-171, grifos do autor).

Como bem aponta o recorte acima, a forma-sujeito corresponde à relação do sujeito da enunciação ou sujeito singular (s), com o Sujeito (S) universal - Outro, o interdiscurso. Tal relação é analisada por Pêcheux (1997a), desdobrando-se em modalidades. Segundo o fundador da AD, a primeira modalidade constitui-se por uma sobreposição entre o sujeito da enunciação e o sujeito universal, ou melhor, o interdiscurso é tomado pelo sujeito como o seu discurso, assujeitando-se sem se dar conta de que reproduz dizeres, identificando-se de tal modo com a formação discursiva dominante. Vigora neste, o discurso do “bom sujeito”. Sobre esta modalidade podemos retomar a capa da revista “Nova Escola” há pouco analisada onde os sentidos de inclusão legitimados na revista coincidem com o do interdiscurso, o do Sujeito universal.

A outra modalidade analisada por Pêcheux (1997a) consiste, por oposição, da modalidade do “mau sujeito”, sendo esta aquela que rompe, contesta, rebela-se contra a formação discursiva dominante, fazendo com que o sujeito da enunciação não coincida com o sujeito universal. Nessa modalidade, há espaço para a contraidentificação com a formação discursiva dominante. Segundo Indursky (2007, p. 81), “[...] esta segunda modalidade traz para o interior da FD o discurso-outro, a alteridade, e isto resulta em uma FD heterogênea”.

Por fim, Pêcheux (1997a) aponta uma terceira modalidade da forma-sujeito tomada pela desidentificação subjetiva, que implica um trabalho da forma-sujeito e não sua anulação. Conforme Indursky (2007, p. 82), “[...] o sujeito rompe com a Formação Discursiva em que estava inscrito e com a qual se identificava e passa a identificar-se com outra formação discursiva e com sua respectiva Forma-sujeito”, ao contrário da contraidentificação, na desidentificação não há identificação alguma com a forma-sujeito, não se tratando de uma desidentificação parcial, mas sim completa. Como aponta Indursky (2008, p. 31):

[...] o ponto de vista do sujeito significa, para a Teoria da AD, a tomada de posição que o sujeito do discurso faz, identificando-se com os saberes provenientes de uma posição-sujeito inscrita em uma determinada FD [formação discursiva). Dessa forma, o ponto de vista de um sujeito histórico se caracteriza por tomadas de posição a favor de certos saberes que pré-existem ao seu dizer e contra outros saberes que igualmente o precedem e estes movimentos de identificação, de contra-identificação ou desidentificação mostram que ‘a constituição do sentido junta-se à constituição do sujeito’ (PÊCHEUX, 1988, p. 154). Ou seja: o sujeito identifica-se com um determinado sentido e se contrapõe a outros em função

de sua interpelação ideológica, que está na origem de seu estatuto de sujeito, de sua identificação com determinada FD e com uma posição-sujeito.

Embora Pêcheux (1997a) aponte modalidades de forma-sujeito, salientamos que estas não são fixas e imutáveis, ao contrário, no interior de uma formação discursiva é possível identificar várias posições-sujeito. Neste mesmo sentido, daremos prosseguimento às posições-sujeito no discurso, atentando-nos a uma escuta propiciada por Orlandi (2003) acerca de como se dão os posicionamentos dos sujeitos no contexto escolar, considerando-se a tipologia discursiva inaugurada por ela.

2.3 Sobre o autoritário no discurso pedagógico: posições-sujeito em (não) movimento

Orlandi (2003), tecendo um ponto de encontro entre o singular, da distinção de um discurso e outro, e o geral, da inserção do particular no lugar comum, inaugura, para além das muitas tipologias linguísticas, uma, digamos, em particular, no âmbito da análise de discurso, que prima à análise do objeto discursivo sob o ângulo da interação e da polissemia, remexendo posicionamentos fixistas os quais se fazem dominantes em um tipo discursivo que amordaça os demais, diga-se o discurso de tipo autoritário. Ela aponta sua noção de tipo filiada à função classificatória e metodológica das categorias linguísticas, a fim de criar um princípio organizador em sua teoria, mas que não se faz estagnado, ao contrário, intenta impulsionar movimento ao dizer levando em conta sua dimensão histórica.

Fazendo um percurso pela sua teoria, pinçamos na voz de Orlandi (2003, p. 218, grifos da autora), que, em sua concepção discursiva, “um *tipo* de discurso resulta do *funcionamento discursivo*”, decorrendo, portanto, a noção de tipo como produto de um processo discursivo, ancorado em um dado modo de funcionamento. A autora aponta os tipos como cristalizações de funcionamentos, os quais são definidos nas relações de interlocução que configuram um discurso em dado contexto sócio-histórico, ou seja, definidos nas condições de produção. Analisando, pois, o funcionamento discursivo e tentando dar conta da relação linguagem/contexto, ela inaugura sua tipologia composta pelo que chama de discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário que, conforme dissemos, derivam de critérios pautados na noção de interação, abarcando a dimensão histórica e social da linguagem, e de polissemia, abarcando a pluralidade de formas e sentidos.

Com sua tipologia, a autora movimenta a estabilidade do terreno discursivo, tendo em vista que as regras formuladas até então (e que ainda vigoram) supunham uma relação

homogênea entre os interlocutores, objetivada em termos de comunicação, e para tanto, esta deveria se dar em uma alternância de vozes, a fim de que a informação fosse passada de forma clara e transparente, assim como se supõe que a linguagem o fosse. Ao avesso desta concepção, Orlandi (2003), ancorada no arcabouço pecheutiano, aponta que, na tomada da palavra, não há estabilidade e sim modalidades de confronto, conflito, disputa pelo objeto discursivo, enfim, há tensão entre os interlocutores. Alicerça então sua tipologia discursiva em alguns critérios que norteiam sua escuta para a diferenciação de outras tipologias já existentes e também para a própria diferenciação entre os tipos discursivos delineados por ela. Apresentando tais critérios, indicamos que Orlandi (2003) se atenta à disputa pelo objeto discursivo pelos interlocutores e escuta como estes consideram aquele, decorrendo daí o conceito de polissemia na medida em que a pluralidade de sentidos pode estar em jogo, havendo também o atravessamento de formações imaginárias e ideológicas. De sua retomada histórica, leva em conta as condições de produção, considerando o contexto imediato ou de enunciação, ou seja, o momento da interlocução, e o contexto amplo, sócio-histórico, o qual é atravessado pela ideologia, marcando a exterioridade discursiva. Da luta de vozes e de classes, ela escuta a reversibilidade entre os locutores, a qual dá cadência à interlocução, desvelando maior ou menor troca de papéis entre locutor(es) e ouvinte(s). Por fim, de sua concepção de não estabilidade discursiva, Orlandi (2003) lança mão da escuta da produção da linguagem, a qual se dá em permanente articulação e disputa entre paráfrase e polissemia, e concebe a primeira como tensão pela manutenção dos sentidos estabilizados tendendo à repetição, e a segunda como tensão que aponta para o rompimento, para o deslocamento do sentido garantido, sedimentado, inaugurando o renovado. E é no entremeio destas categorias de análise que a autora concebe os discursos como se segue.

Quanto ao funcionamento do discurso lúdico, Orlandi (2003) anuncia que a polissemia tende a ser aberta, expandida, estando o objeto discursivo, ou ainda, o referente, exposto aos interlocutores num jogo em que se preserva o máximo de sentidos possíveis, sendo o exagero o *non-sense*; por ser um discurso que se alimenta da reversibilidade, não há, assim, simetria entre os interlocutores. A respeito do discurso polêmico, a autora afirma que há entre os interlocutores uma disputa pelo referente que resulta na tentativa de domínio do objeto discursivo e que se caracteriza por um equilíbrio entre paráfrase e polissemia, sendo que a reversibilidade se dá sob condições, já que há uma disputa instalada, embora se procure uma simetria entre os sujeitos do discurso. O exagero deste tipo constitui a injúria. Já no discurso autoritário, segundo ela, o objeto discursivo está oculto e não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida, no sentido de que o que está em

jogo não é o objeto discursivo, mas o comando do dizer. Neste tipo, a polissemia é contida e a paráfrase reina plenamente. Assim, a reversibilidade é nula, é estancada, já que só um agente enuncia, buscando a assimetria, de cima para baixo. O exagero é a ordem, a voz de comando e a absolutização de um sentido.

Rompendo com classificações estáticas, Orlandi (2003) delinea que os tipos por ela elaborados não se distinguem de forma estanque e acabada, ao contrário, ela aponta movimento, um ir e vir de um discurso em outro, um desaguar de sentidos, cerceado por uma dominância, uma tendência e não uma absolutização hermética, fechada. Sendo assim, ela afirma que o discurso lúdico tende à polissemia, o polêmico tende ao equilíbrio entre a polissemia e a paráfrase e o autoritário tende à paráfrase, escamoteando a polissemia. Ademais, enfatiza que esses tipos não são puros, cabendo a análise do funcionamento discursivo para se determinar a dinâmica destes. Alerta, também, para o cuidado com o reducionismo já que o discurso autoritário não é simplesmente o ato de ordenar, o polêmico o de perguntar e o lúdico o ato de dizer e até mesmo o de brincar. Assim, a noção de tipo não deve endurecer categorias, estagná-las metodologicamente, mas sim desvelar sua plasticidade e sua provisoriedade.

Arquitetando esse modo de analisar, a autora infere que a categorização da linguagem feita do ponto de vista do locutor, primada na linguística, é desnudada em sua tipologia discursiva instando como apenas um dos possíveis funcionamentos discursivos, e não o único. Tal funcionamento é típico do que ela concebe como discurso autoritário que, sob a dominância do eu e da contenção da polissemia, faz vigorar um sentido e não outro, dado o efeito ideológico de evidência e de completude que este discurso intenta impor. Nesse sentido, Orlandi (2003, p. 157) (d)enuncia que, na nossa sociedade, há pouco espaço para o lúdico, pois ele rompe com o que é estabilizado, portanto, coloca em jogo o objeto discursivo e desloca os sentidos legitimados, o que vai na contramão das ideias linguísticas que intentam “privilegiar a função referencial, a informação, a paráfrase.” E destas ideias linguísticas, a autora desliza para o discurso pedagógico e analisa sua filiação também ao discurso de tipo autoritário, desvelando o modo como este(s) se apropria(m) da linguagem como instrumento de comunicação e, mais, como instrumento de dominação.

Orlandi (2003) faz considerações sobre o discurso pedagógico anunciando-o como um discurso circular, que gira em torno de si mesmo, ao produzir um dizer institucionalizado que se garante pela instituição e garante a instituição em que se origina, sendo a escola a sede deste discurso. Ela explana que a conceituação recorrente, e a qual critica, do discurso pedagógico o caracteriza como um discurso neutro que visa a transmitir informações e que

tem por objetivo a ausência de problemas na enunciação, a fim de garantir a credibilidade da ciência. Neste âmbito, não há tensão entre o emissor e o receptor, haja vista que o emissor é supostamente dotado de conhecimento e o receptor está lá para ser banhado pelos dizeres que lhe são passados e para reproduzi-los enquanto tal. Apoiadas nesta autora, salientamos que, conforme temos (d)enunciado nesta pesquisa, no âmbito da falta tomada como falha, o que sai dos moldes escolares é tomado como falho e não como inerente à linguagem e aos sujeitos.

Fazendo furar a suposta neutralidade do discurso pedagógico, trazemos contribuições de Althusser (1996) para deslocar sentidos que legitimam a transparência das informações e da organização escolar. O referido autor concebe a instituição escolar como um dos Aparelhos Ideológicos de Estado, que faz circular a ideologia dominante, contribuindo, assim, para a reprodução das relações de produção e de subordinação, e ressalta que a faz de maneira velada, silenciosa, como ele anuncia:

Ela [escola] pega crianças de todas as classes desde a tenra idade escolar e, durante anos – os anos em que a criança está mais ‘vulnerável’, espremida entre o Aparelho de Estado familiar e o Aparelho de Estado escolar -, martela em sua cabeça, quer utilize métodos novos ou antigos, uma certa quantidade de ‘saberes’ embrulhados pela ideologia dominante (francês, aritmética, história natural, ciências, literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (ética, orientação cívica, filosofia). Em algum momento por volta dos dezesseis anos, uma imensa massa de crianças é ejetada ‘para a produção’: trata-se dos operários ou dos pequenos camponeses. Outra parcela de jovens academicamente ajustados segue adiante: e, para o que der e vier, avança um pouco mais, até ficar pelo caminho e ir preenchendo os postos dos técnicos pequenos e médios, dos funcionários de colarinho branco, dos pequenos e médios executivos, de toda sorte de pequeno-burgueses. Uma última porção chega ao topo, seja para cair no semi-emprego intelectual, seja para fornecer, além dos ‘intelectuais do trabalhador coletivo’, os agentes da exploração capitalistas, dirigentes), os agentes da repressão (soldados, policiais, políticos, administradores etc.) e os profissionais da ideologia (pregadores de todo tipo, em sua maioria ‘leigos’ convictos). (ALTHUSSER, 1996, p.121-122).

Com os apontamentos althusserianos, indicamos que a instituição escolar e seu discurso pedagógico nada têm de neutro, ao contrário, conforme Orlandi (2003), esta instituição atua por meio da convenção, imbuindo seu meio de costumes e de valores que determinam o que é válido ou não dentro deste grupo, o que já descarta a sua imparcialidade. A autora prossegue enunciando que a escola faz isso por meio de regulamentos que aparecem como modelos a serem seguidos, tanto no que tange aos exercícios quanto aos modos de se portar, e mais, tais modelos são veiculados como algo que deve ser, no sentido da obrigatoriedade, atuando pelo prestígio de legitimidade dado a seu discurso. No que tange à

escola, Pêcheux (1997a) e Althusser (1996) falam desta instituição como um lugar onde se estabelece a luta ideológica de classes e que esta inculca nos sujeitos dizeres de evidência, de naturalização de sentidos no interior de suas formações discursivas e, conseqüentemente, ideológicas. Guiando-nos pelos dizeres pecheutianos, em que se baseia Orlandi (2003), trazemos para esta conversa recortes literários do “Conto de escola” de Assis (2001) e da obra “O Ateneu” de Pompéia (1983), a fim de percorrermos dizeres escolares e tecermos costuras com a caracterização do discurso pedagógico filiado ao tipo discursivo autoritário.

Apresentamos o conto, narrado pelo personagem-aluno Pilar, contextualizado no ano de 1840, a fim de marcarmos rupturas, subversões ao discurso legitimado, ainda que o personagem seja imbuído por receios de isso o fazer, oscilando entre seu desejo e o imposto pela escola, ao nosso ver, entre polissemia e paráfrase. Conta o personagem sobre seus desvios de percurso ao faltar da escola para saber de outros saberes que lá não eram oferecidos/permitidos, e faltar/falhar na escola ao subverter princípios morais legitimados neste contexto. No enredo, Pilar tece sentidos sobre as formações imaginárias sobre os colegas de classe e o professor, pautadas no medo, e ainda que este existisse, ele e seu colega Raimundo, filho do professor Policarpo, fazem um acordo, o de Pilar ensinar a Raimundo, escondido, durante a aula e por meio de bilhetes, a tarefa ordenada por Policarpo, em troca de uma moeda paga pelo aluno com dificuldade, descrito por Pilar “como aplicado, embora de ‘inteligência tarda’, [...]. Reunia a isso um grande medo ao pai. [...] O mestre era mais severo com ele do que conosco”. (ASSIS, 2001, p. 31).

Pinçamos da história, a “voz trêmula”, os murmúrios, como representantes dos receios de serem flagrados tanto pelo professor “severo” quanto por colegas (os quais poderiam os delatar, como de fato ocorrera por parte do aluno Curvelo), diante da obrigação de cumprirem com a tarefa, e salientamos que tais indícios denunciam um contexto marcado por valores pré-estabelecidos que tomam os alunos como receptores das informações transmitidas, não podendo errar, seja o exercício, seja a moralidade. Revela um ensino moldado, em que não cabem perguntas ao mestre, deve-se saber e, principalmente saber que o discurso de tipo autoritário é um discurso de mão única.

Da obra “O Ateneu”, recortamos, dentre os muitos sentidos abertos, alguns apontamentos do personagem Sérgio, que, pela nossa leitura, descreve o internato como um lugar de poder, no qual não todos podem adentrar: “[...] não havia família de dinheiro [...] que não reputasse um compromisso de honra com a posteridade doméstica dentre seus jovens, um, dois, três representantes abeberar-se à fonte espiritual do *Ateneu*”. (POMPÉIA, 1983, p. 4, grifo do autor). De um lugar social distinto do enunciado por Pilar, que caracteriza a escola

onde estuda como “um sobradinho de grade de pau” (ASSIS, 2001, p. 31), Sérgio enuncia sentidos consonantes à noção de poder, de dominação, atribuídas pelo narra-dor do conto ao professor Policarpo, desta vez atribuída pelo narra-dor da obra ao Dr. Aristarco e “seu renome de pedagogo”, indiciando um lugar de autoridade, do poder dizer, do poder transmitir, devendo os alunos reproduzirem os ensinamentos.

Do enredo, marcamos um recorte discursivo que faz circular sentidos de moralidade em detrimento do ensino: “[...] Ah! Meus amigos, concluiu ofegante, não é o espírito que me custa, não é o estudo dos rapazes a minha preocupação... É o caráter! Não é a preguiça o inimigo, é a imoralidade! [...]” (POMPÉIA, 1983, p. 11). Tais sentidos nos rememoram Pêcheux (1997a) quando demarca com Althusser (1996) a escola inculcando nos sujeitos dizeres de evidência e também as convenções ressaltadas por Orlandi (2003) compostas pelas aceitações/não aceitações no âmbito escolar, já que neste espaço, destinado à suposta aprendizagem das letras, das má-temáticas, das (não) ciências, o que vigora é a moral (e cívica), como vemos em “O Ateneu”.

Tendo feito esse percurso literário, o qual nos serve como ancoramento para discutirmos a caracterização do discurso pedagógico de tipo autoritário, tal qual Orlandi (2003) nos apresenta, faremos considerações sobre o ensinar e sobre as formações imaginárias vigentes no contexto escolar, a partir de um posicionamento que visa a trazer a polissemia e a polifonia para o desenodamento de discurso tão hermético, fazendo circular sentidos que provocam remelexos nos dizeres aparentemente estabilizados e controlados do âmbito pedagógico.

De acordo com a concepção de Orlandi (2003), as formações imaginárias legitimadas na escola pré-estabelecem lugares para o aluno, para o professor, para o referente, enfim, para a escola. Tendo escutado os fatos discursivos literários, pudemos notar o lugar de poder dado ao professor, sua voz de comando e o lugar destinado ao aluno, que na posição de “não iluminado”, do “sem luz”, como na etimologia da palavra, adentra na escola para aprender porque não sabe, e este não saber não engloba apenas os conhecimentos científicos, mas também os morais. No que tange ao referente que toma a forma de exercícios, de provas, de avaliações, de obrigatoriedades, Orlandi (2003) aponta que este é algo que “se deve saber”, o que coloca em cena, para os que não sabem, a noção de erro e, por fim, de esmagamento do outro, na medida em que este só pode saber o que o professor diz e da maneira como diz. Tais sentidos são indiciados no “Conto de escola” quando Raimundo, por medo da repreensão do professor-pai por não saber fazer a tarefa, arquiteta meios para saber, para não errar, para não ser reprovado.

Segundo a autora que nos guia, na instituição escolar, há uma gradação de autoritarismo nas formações imaginárias já que o professor diz e sabe e autoriza o aluno a reproduzir o que aprendeu, a reproduzir o referente, na escola, já que fora dela, conforme Romão e Pacífico (2006), muitos objetos discursivos não fazem sentido para os alunos, estando dissociados das experiências cotidianas destes, o que também pudemos escutar no desejo de Pilar cabular aula. Ainda segundo Orlandi (2003), entre a imagem do aluno e a imagem do professor, enquanto ideais, há uma distância preenchida pela ideologia, por presunções cercadas por valores de uma dada ordem social, acreditando os sujeitos que esse(s) sentido(s) nasce(m) das imagens que produzem.

Quanto ao ensinar, Orlandi (2003), em consonância com Pêcheux (1997a) e Althusser (1996), explana sobre este como inculcação, o que se enquadra na noção de paráfrase, na legitimação de um só sentido, como já dissemos, que vai do professor para o aluno, estando a via inversa ainda tantas vezes proibida, o que estabelece, portanto, nesse entorno, uma relação hierárquica entre aqueles que ordenam e aqueles que obedecem, que também desmascara a neutralidade. Analisando esta questão, a autora refere que as noções de interesse, utilidade e informatividade implicadas no ato de se fornecer informação a alguém (DUCROT, 1987), no contexto do ensinar, são tomadas no âmbito do dever e particularmente no dizer que legitima o saber escolar, tornando-o necessário para os cidadãos que dele dependem para assim se tornarem. No âmbito deste “dever”, imposto pelo discurso pedagógico e também pelo discurso jurídico (assujeitados à ideologia dominante), nos remetemos ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), art. 54, que delineia sobre o “dever” do Estado para com o “direito/dever” das crianças e adolescentes serem inseridos na rede de ensino fundamental, dever o qual é furado na própria escrita da lei, já no seu inciso “I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1990). Apontamos um furo materializado nesta escrita já que se o ensino fosse obrigatório, supomos que não haveria aqueles que não tiveram acesso a ele.

Prosseguindo com Orlandi (2003), a autora nos diz da anulação do conteúdo referencial do ensino em prol de conteúdos ideológicos, os quais mascaram as razões do sistema com a legitimação do conhecimento escolar, distinguindo-o do senso comum. Retomando a questão de ser ou não cidadão, aquele que não frequentou os bancos escolares é tomado como um sabedor do senso comum, pouco valorizado pelo positivismo e pelas leis não escritas que vigoram no campo do emprego, destinado aos escolarizados e o subemprego, aos não escolarizados. Articulando sentidos sobre inclusão e exclusão, com a autora, apontamos que o conhecimento escolar é ancorado na ideia de que há um desenvolvimento

que ocorre paralelamente ao da maturação do aluno, o que veremos no capítulo 3 se materializar com o desaguamento do discurso médico no discurso pedagógico, amparando este último e suas concepções desenvolvimentistas. Em consonância a esses sentidos, Pfeiffer (2002, p. 12), noz diz que “Este sentido está filiado a uma epistemologia positivista que vê o crescimento do sujeito como sempre linear, cumulativo: evolutivo.” Salientamos que estes critérios deixaram de fora dos bancos escolares aqueles que não se enquadravam dentro de padrões de normalidade vigentes.

No âmbito do dever saber, Orlandi (2003) explana sobre o “é porque é”, tão frequente no contexto escolar, sendo que o que é explicado é a razão do “é porque é” e não a razão do objeto de estudo. A nosso ver, tal postura retrata o silenciamento da historicidade do saber, da relação do homem com o saber, da instigação ao saber que só é possível a partir da falta. Ao contrário de aguçar a falta e despertar nos “alunos” a “Curiosidade de criança” que lemos na poesia de D., epígrafe do capítulo 3, o discurso pedagógico de tipo autoritário a massacra, reduzindo-a ao “[...] desânimo e a falta de motivação dos alunos e dos professores” diante da “domesticação de alguns sentidos como aceitos, legitimados, tidos como corretos e reconhecidos como merecedores de credibilidade.[...]” (ROMÃO; PACÍFICO, 2006, p. 17). Conforme Orlandi (2003, p. 19), o discurso pedagógico, tal qual se aproxima do discurso autoritário, objetiva a transmissão e a fixação da informação, pretendendo-se científico.

Segundo ela, o conhecimento de fato fica em segundo plano em relação ao conhecimento da metalinguagem; assim, é velada a via de acesso ao fato, ou seja, as questões sobre o objeto discursivo são abafadas em prol do saber institucionalizado que não revela suas raízes, apenas o produto pronto e acabado, sem articulá-lo ainda ao cotidiano do aluno, a importância de fato de se conhecer determinada produção humana, fazendo apagar a possibilidade de a escola firmar-se como arcabouço da produção humana e produtora de novos-velhos conhecimentos/saberes. A metalinguagem objetiva opor-se ao senso comum e sua apresentação é fragmentada dentro da instituição, na medida em que é distribuída em disciplinas distintas e que são postas de forma distante, em seriações, perdendo-se assim a noção de interlocução dos saberes.

Segundo Orlandi (2003), as divisões estanques pagam o preço da perda da unidade do conhecimento, e, para ela, tal unidade é recuperada no conceito de homogeneidade que abriga as divisões de sala, de seriação, de disciplina, de nível, inferindo sobre quem entra em qual destas categorias, tornando cada seção homogênea, não comportando o heterogêneo. Nesta forma, foram criados os critérios de vinculação de idade à seriação, a qual excluiu os alunos considerados deficitários dos bancos escolares por estes não acompanharem o conteúdo dado

aos homogêneos. E abordando a inserção dos alunos heterogêneos na escola, retomamos a capa da Revista “Nova Escola”, para pinçarmos, dentre vários dizeres veiculados, o que anuncia “Como ensinar os conteúdos do currículo para os alunos com deficiência”, fornecendo indícios de que “os alunos com deficiência” devem aprender o que está no currículo e se homogeneizarem assim como os já habitantes das salas regulares, a fim de não provocarem mudança alguma no que já é pré-estabelecido.

Nesse âmbito, a voz de Pfeiffer (2002) e a de Orlandi (2003), de modo crítico, apontam que o professor é autorizado a reproduzir os conhecimentos, este é o seu saber, o qual deve divulgar, a partir do lugar que lhe é dado pelo discurso pedagógico. Pacífico (2007, p.15) levanta a polêmica do aprisionamento do professor ao livro didático, o qual emudece o seu (não) saber e de seus alunos, apagando “outras possibilidades de leitura e interpretação”. Essas autoras abordam sobre a necessidade de autorização dos sujeitos escolares a produzirem conhecimento e não a-penas reproduzirem, repetirem o já formulado, desprendendo-se dos moldes fixos e, em consonância com Romão e Pacífico (2006, p. 21), apontamos que se as “grades” escolares, supostamente são organizadoras da homogeneidade, por outro lado, prendem o fazer de alunos e professores, escamoteando “janelas abertas à reflexão”. E continuam, alertando para a possibilidade de novos sentidos brotarem dentro e fora do contexto escolar, enfatizando o quanto o arquivo de cada aluno e de cada professor contribui para a produção, a qual é silenciada em prol do pré-estabelecido na grade escolar.

Dada a não autorização do professor à criação, Orlandi (2003) aponta que o professor, ao transmitir conhecimento, apropria-se da voz do cientista, do conhecimento, vela a origem deste e simula-se como origem daquele conhecimento. Sendo sua voz legitimada na escola, sua opinião é definitiva e definitiva falando a voz do saber no professor. Ela infere que é assim que se resolve a lei da informatividade, do interesse e da utilidade (de Ducrot) na escola: a fala do professor informa e, portanto, tem interesse e utilidade. O dizer do professor é equivalente ao saber do professor, o que autoriza ao aluno a dizer que sabe, que aprendeu com o professor. Apresentando-se o discurso pedagógico de tipo autoritário permeado por tantos furos, os quais tenta escamotear por meio da suposta homogeneidade, pautada em Bordieu, Orlandi (2003, p. 22) lança algumas reflexões sobre a escola que dialogam com os dizeres althusserianos.

Podemos ler em Bourdieu (1974) que a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o

cumprimento dessa função. Além disso, a definição da escola em sua função de transmissão da informação acumulada (definição tradicional) dissocia sua função de reprodução cultural de sua função de reprodução social, aparecendo como colaboradora que harmoniza a transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. No entanto, há uma correspondência entre a distribuição do capital cultural e do capital econômico e do poder entre as diferentes classes: a posse de bens culturais, e que uma formação social seleciona como dignos de serem possuídos, supõe a posse prévia de um código que permite decifrá-lo. E assim instala-se uma circularidade: só os possui o que já tem condições de possuí-lo. Por outro lado, a escola tem uma função de dissimulação: apresenta hierarquias sociais e a reprodução dessas como se estivessem baseadas na hierarquia de “dons”, méritos ou competências e não como hierarquia fundada na afirmação brutal de relações de força. Convertem hierarquias sociais em hierarquias escolares e com isso legitimam a perpetuação da ordem social.

A autora alerta que “se a ideologia dominante coloca, então, certos pressupostos, certos implícitos, é preciso inferir na constituição dos sentidos assim construídos” (ORLANDI, 2003, p. 32), o que certamente pode contribuir para a desenodação de tantos impasses na instituição escolar e oferecer ao menos uma escuta aos sujeitos escolares, que a ela estiverem dispostos a se lançar, que vise menos ao sofrimento e mais ao desejo, mais à polissemia. Orlandi (2003) propõe uma posição crítica ao tentar aproximar o discurso pedagógico de um discurso polêmico ao questionar seus implícitos, o seu caráter informativo, sua unidade e atingir seus efeitos de sentido, expondo os sujeitos professores e alunos à opacidade, autorizando-os a outros sentidos. Ela explana que o autoritarismo circula nas relações sociais, circulando, portanto, na escola, em seu discurso, e o discurso autoritário fixa posições, ao contrário do polêmico e do lúdico que ficcionalizam e movimentam as posições.

Como diz Orlandi (2003), há na escola uma seleção que classifica *a priori* quem dela faz parte e quem não faz, quem está apto a se apropriar de determinado conhecimento e quem não está, e acrescenta que “Os estudos que não consideram as condições de produção do discurso não se dão conta de que os conhecimentos não são *partilhados* pelos agentes do discurso mas sim que esses conhecimentos são *socialmente distribuídos*.” (ORLANDI, 2003, p. 138, grifos da autora). Assim, os conhecimentos são socialmente distribuídos no sentido de que não são “todos” os que a ele podem ter acesso de fato, ainda que estejam nos bancos escolares.

Prosseguindo com tais sentidos, em Barros (2005), encontramos dizeres que fazem furo ao discurso pedagógico assim como estamos propondo nesta pesquisa. Do artigo desta autora retiramos alguns recortes com os quais trabalhamos nossa escuta, sendo estes, parte da análise discursiva que a mesma empreendeu sobre “a peça publicitária da campanha pela

inclusão escolar de deficientes no ano 2000 promovida pelo Governo Federal”, representado pelo Ministério da Educação e os apontamentos que fazem eco ao que temos discutido sobre a dificuldade da instituição escolar, ao se deparar com a falta, com os imprevistos, transformando-os em falhas, estagnando toda uma movimentação que poderia advir da falta. Segue a campanha publicitária:

Esta autora observa que há uma criança com síndrome de Down em meio a outras crianças, num retrato escolar típico, posicionada acima da letra D, que pode ser associada a sentidos de deficiência, de Down, e, a nosso ver, esta criança não se posiciona como as outras, está de braços cruzados, em posição comumente dita na escola como em-burrada, o que nos chamou a atenção por desvelar aos nossos olhos sentidos de homogeneidade x heterogeneidade, pois é possível achar com facilidade os frequentadores homogêneos da escola, e mais ainda, o heterogêneo, o estrangeiro, o que acaba de chegar, o em-burrado, embora se fale com “D” de doçura sobre a inclusão escolar: “Criança especial na escola é lição de vida para todos”. Dentre as análises de Barros (2005), das quais estamos pinçando só algumas, e também escutando a opacidade de sentidos, pinçamos que a autora discute o termo “todos/todas” recorrentes nas leis que abordam a inserção de pessoas com deficiência na

escola, o que vai ao encontro do que apresentaremos e discutiremos no próximo capítulo, e aponta os furos decorrentes dessa inserção que não é toda. Barros (2005, p. 126-127) (d)enuncia que:

O Ministério da Educação vive então os frutos da contradição de reconhecer que não pode incluir todas as crianças no sistema educacional, e neste os deficientes. Vive os dilemas de não poder cumprir os preceitos da inclusão no limite. Sob uma outra leitura, vive preso à dívida que contraiu com as entidades filantrópicas de atenção aos deficientes, quando estas ocupavam o papel que era do Estado na educação especial, o que o leva a permitir e a favorecer a perpetuação dessa modalidade de assistência, e à obrigação de propugnar uma política de universalização do ensino que afirma escola regular para todos, inclusive deficientes, negando de certa maneira a educação especial. [...] O fato é que a extensão da aplicabilidade da inclusão de deficientes no ensino regular é reconhecida como limitada pelas próprias instâncias do Governo [...] Até onde interessa generalizar o alcance da inclusão, o termo toda se presta.

E ainda como afirma Santiago (2005, p. 21),

[...] no plano da instrução, o sistema educacional, com suas políticas muitas vezes diversas, reitera o que se pode chamar de uma cultura da exclusão. Já se constatou que essa cultura não é um atributo inerente às gestões autoritárias das instituições escolares durante o passado dos regimes ditatoriais no Brasil. O fenômeno da segregação sobrevive mesmo nas instituições que, no exercício de sua função, deveriam encarnar o direito universal à educação.

Pelas mesmas vias das autoras citadas, afirmamos que as políticas públicas e o discurso pedagógico de tipo autoritário têm ventilado sentidos ilusórios de completude não tendo se lançado ao trabalho com a falta, inerente também às instituições, que são constituídas por sujeitos. A partir da materialidade lançada por Barros (2005), nos lançamos a outra leitura da imagem da campanha publicitária pela inclusão escolar de deficientes no ano 2000, bem como os enunciados nela veiculados. Recortamos desta campanha essencialmente o fundo da foto, caracterizado por uma escola de cunho tradicional, aquela com grandes colunas, imperiosa, na frente da qual tantas fotos, tantas memórias foram capturadas num flash e eternizadas num papel. As crianças aparecem enfileiradas, uniformizadas e, ainda que aparentem tagarelar mais do que em outras épocas, fixam-se em determinado lugar, determinada posição para aparecerem na foto. E a escrita do “TODA.” nos chama a atenção por, além de ocupar toda a fotografia, caracterizar-se como uma frase sem verbo e vigorar

como uma ordem: façam isso! A ordem é incluíam o “todos”. Tal campanha, enfatizamos, é o retrato do discurso pedagógico que delineamos neste capítulo.

Apontamos o engodo do “TODA.”, já que esbarra no real, no impossível, assim como vimos nos dizeres das autoras elencadas neste tópico, as quais nos ajudam a (d)enunciar sobre causa tão importante. Interessa-nos apontar que o “cada um” é velado. Há pouco, dissemos que a instituição é composta por sujeitos. Apostamos que, para que a escola possa lidar de uma maneira mais desejosa com a falta, seja crucial a escuta para o modo com que “cada um” dos sujeitos (escolares ou não) posiciona-se em relação ao saber.

2.4 A teorianálise discursiva

Abordando conceitos da AD até aqui chegarmos, já fomos dando indícios do método pecheutiano, ou seja, da não separação da teoria da análise, da análise da teoria. Sobre esta questão, Indursky (2008) aponta que há um constante movimento pendular que vai da teoria para a análise e desta para a teoria, marcando a cadência das costuras do analista de discurso; e ainda conforme o próprio Pêcheux (2008, p. 54), há “um batimento”, um bate e volta, um ato de costurar/descosturando no tecer discursivo. Por estas (des)tessituras, apontamos um diferencial no campo científico inaugurado pela AD, que é o lugar do que chamamos “teorianálise” discursiva; ao avesso das ciências positivas, as quais estabelecem um lugar estanque para a teoria e outro para a análise, a AD propõe passeios por uma e por outra, pois como nos diz Ferreira (2003, p. 45), “[...] o que dá vigor e consistência às análises feitas pelo viés discursivo é precisamente a indissociabilidade entre teoria e prática.”.

Caracterizando o método discursivo, salientamos que a AD visa a compreender como um objeto simbólico produz sentidos e, nessa compreensão dos processos de significação, busca escutar outros sentidos produzidos e silenciados nas materializações discursivas. Segundo Ferreira (1998, p. 206), “A AD frente a essas questões de significação, não se pretende instituir em ‘especialista da interpretação’, controlando os sentidos dos textos. Ela quer, como diz Pêcheux (1988), construir procedimentos que exponham ao olhar do leitor a opacidade do texto e a ação estratégica de um sujeito.” O método proposto por Pêcheux na década de 1960 nos impulsiona a questionar o que se oculta quando algo é enunciado, o que está nas frestas, o que vai além do estabilizado, o que foi silenciado ou o que grita explicitamente... enfim, nos provoca a furar a transparência da linguagem, a completude do sujeito e o fechamento dos sentidos. Sendo uma disciplina da interpretação, ressaltamos que a

grande proposta e a aposta da AD estão na infinidade de interpretações possíveis, que, apesar de inúmeras não são quaisquer, haja vista o ancoramento nas condições de produção de cada enunciação.

Desse modo, a AD trabalha com a transposição da noção de dado das ciências positivas, que o tomam como produto pronto e acabado, para a noção de fato, como processo de produção da linguagem, inacabado, incidindo nesta noção a memória discursiva, a interpretação entendida como leitura e a ideologia que transpassa o sujeito e as situações. Segundo Orlandi (2007a), Pêcheux evidencia a contradição da interpretação como representação de conteúdos e procura, ao contrário, compreender como sujeito e sentido se constituem em determinado contexto sócio-histórico. A virada da análise do dado para o fato possibilita que o trabalho com o processo de produção da linguagem desloque-se da separação positivista entre objeto e sujeito, exterioridade e interioridade, concretude e abstração, dentre muitas outras separações que tangem ao campo do estabilizado. Não existem dados enquanto tal, já que estes resultam de uma construção, um gesto teórico do analista; para a AD, os dados são entendidos como efeitos ideológicos.

Os dados então são os discursos, porém estes não se caracterizam como objetos empíricos; como afirma Pêcheux, são efeitos de sentido entre interlocutores. Ao refutar o dado como ele é “significado”, a AD trabalha na captura de indícios que (re)velem a opacidade da língua e da linguagem, o sujeito assujeitado ideologicamente e atravessado pelo inconsciente. Como fundamentação deste método que intenta escutar o não-dito naquilo que é dito (DUCROT, 1987), podemos encontrar em Ginzburg (1989) a memória do paradigma interpretativo/indiciário que sustenta a análise discursiva que empreendemos. Segundo Ginzburg (1989), por volta do século XIX, o paradigma interpretativo/indiciário tomou espaço do campo estabilizado positivista, ao apontar para um gesto interpretativo não instalado nas evidências, muito ao contrário, naquilo que não estava à primeira vista. Tal paradigma, segundo este autor, em nada é “novo”, suas raízes datam do sistema venatório, do modo como o caçador construía nos primórdios sua “teorianálise” para escutar indícios da presença/ausência de sua caça. Assim, o homem se debruçou e se debruça na escuta à historicidade no entorno de cada fato discursivo, seja ele uma pegada ou um texto.

Em seu apanhado histórico, o autor delineia que o retorno de tal modo de “caça” vem dar sinais no século XIX, nos artigos escritos por Giovanni Morelli, os quais se propunham a desvendar a autoria de obras de arte a fim de distinguir os originais das cópias. Para tanto, segundo Ginzburg (1989), Morelli lançava-se à análise dos “pormenores mais negligenciáveis” de uma obra, que para ele, imprimiam o estilo de um artista. Ginzburg

(1989) aponta para a leitura que Freud (1996d), em “O Moisés de Michelângelo”, fez do método indiciário morelliano, comparando-o com o método psicanalítico, tecendo sentidos de que a técnica psicanalítica também habitua-se a penetrar em elementos pouco notados, fúgidios à primeira observação. E assim como Freud (1996d) volta sua escuta para indícios da manifestação do inconsciente, Pêcheux (1997a), ancorado na psicanálise, constitui seu dispositivo de análise e também traz, em sua escuta discursiva, o atravessamento de aspectos interpretativos do paradigma indiciário delineado por Ginzburg (1989) e de suas raízes no sistema venatório, ancoramento que contribuiu para a noção de leitura empreendida nos anos 60 do século XX, a qual vai alicerçar toda a envergadura pecheutiana.

A leitura está para além do dito, e a Análise de Discurso, contestando a tradicional hermenêutica, produz um deslocamento na noção de leitura, principalmente com “Ler o arquivo hoje” (Pêcheux, 1997b), ao recusar o conteudismo e insistir no fato de que o sentido é produzido. A leitura emerge como aparato teórico num movimento que aponta a intertextualidade e, ainda, é caracterizada por um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas, assinalando que, ao sujeito se posicionar no discurso, ele faz isso por meio de uma atividade interpretativa que lhe é possível em seu assujeitamento. Assim, dedicar-nos-emos agora a aprofundar o conceito de interpretação na Análise de Discurso.

Segundo Orlandi (1999, p. 59), “[...] Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, [...] procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.” A Análise de Discurso procura o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica, desprendendo-se de sua superficialidade imaginária e, para tanto, o analista de discurso para interpretar dissecar os sentidos que estão em deriva, e não prontos e fechados em si mesmo, pois como diz Pêcheux (1997a), todo enunciado tem pontos de deriva passíveis à interpretação e à instalação de outros sentidos.

Diante de um objeto simbólico, como anuncia Orlandi (2007a), o sujeito é convocado a construir sítios de significação. E para construir tais sítios de significação, sua enunciação considera o interlocutor já que a linguagem só se instala na medida em que se instala um Outro, marca da alteridade. Sendo assim, ao enunciar, o sujeito leva em conta para quem ele dirige seu discurso e o dirige a partir de dizeres já-ditos e que instauram lugares discursivos. Como enuncia Orlandi (2007a, p. 63), “[...] 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.”.

Vamos ver então, como o analista interpreta. Tem-se dito que a tarefa do analista é compreender o discurso. Como a análise do discurso (AD) critica o conteudismo, vale dizer que compreender não é ‘dar um sentido’, pois isto seria dar um conteúdo, seria estar no imaginário, seria continuar na ilusão objetiva. Enfim, ‘dar sentido’ seria dizer que compreender um texto é equivalente a revelar seu conteúdo. Para a AD compreender um texto não é entender seu conteúdo, mas compreender os mecanismos de produção. Com isso, tentar-se-ia saber por que uma frase X foi dita num contexto Y. Talvez compreender um texto seja descobrir o que o motiva. (TFOUNI, 2008).

Diante de um objeto simbólico, os sujeitos são convocados à interpretação e tanto sujeito comum quanto analista interpretam, porém, torna-se necessário fazer uma distinção entre a interpretação do analista e a interpretação feita pelo leitor comum. Temos que o leitor comum, para interpretar, acessa um arquivo ideológico que o captura, impedindo a deriva de sentidos. Conforme Orlandi (2007a, p. 65), “Quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras: apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui.” O leitor comum é capturado pela transparência da linguagem e podemos dizer que o analista de discurso também é afetado pela ideologia, porém dispõe de um dispositivo teórico por onde “consegue restabelecer as condições de produção do discurso e compreender o efeito de evidência de sentido que este instala” (TFOUNI; TFOUNI, 2007, p.302).

Quanto a isto, Achard (1999) nos diz que o que diferencia o analista de discurso do sujeito histórico (leitor comum) é um deslocamento. O analista não é neutro, entretanto, seu dispositivo analítico o direciona, o que atesta a noção de “fato”, já que a própria delimitação dada pelo analista ao objeto simbólico analisado rompe com o “dado” e coloca em evidência o processo de produção enunciativo. Ao contrário do hermeneuta, o analista de discurso não interpreta e sim trabalha nos limites da interpretação. O analista atravessa os efeitos de inteireza provocados pelo efeito ideológico e constrói seu dispositivo teórico deslocado destes efeitos e ciente de que a pluralidade dos sentidos tange ao jogo do possível/impossível, podendo outras leituras serem feitas. Diante de um objeto simbólico, o analista dispõe de um arquivo conceitual da Análise de Discurso pecheutiana que o norteia para que seu gesto de leitura/interpretação desloque-se da posição do leitor comum. Tendo em mãos seu dispositivo teórico, o analista constrói seu dispositivo analítico questionando a materialidade que clama por interpretação.

Tomando essa indicação conceitual e metodológica, o sujeito é chamado a interpretar qualquer objeto simbólico e este interpreta não só o que o outro diz, mas o que ele próprio diz.

Tal mecanismo interpretativo na Análise de Discurso é atravessado pela ideologia que sustenta um efeito de evidência e de naturalização dos sentidos, dando lugar aos sentidos autorizados a circular. Assim, tal interpretação não se dá ao acaso, e segundo Orlandi (2007a, p. 67-68):

A interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente atribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo).

Como vemos, para atribuir significação a algo, o sujeito articula sentidos em meio ao arquivo e ao interdiscurso e salientamos que o modo como seu dizer será enunciado dependerá do quanto lhe foi possível banhar-se de tais memórias. Apontamos, assim, que para se fazer compreensível, para aparentemente criar um efeito de unidade em seu dizer, o sujeito precisa ancorar o sentido na ordem do repetível, ou seja, no arquivo e no interdiscurso, nos dizeres já-ditos. Para analisar um discurso, é preciso imprimir-lhe textualidade, podendo um texto ser uma materialidade qualquer, seja uma letra, uma pintura, a voz, a escrita de um livro, uma notícia dentre muitas outras possibilidades. É sobre o texto que se debruça o analista de discurso, o texto é a unidade primeira, para ser texto é preciso ter textualidade que é a relação do texto com a exterioridade, ou seja, com outros textos, não sendo uma materialidade fechada em si mesmo.

Conforme Orlandi (2007a, p. 58-59), “[...] o texto é uma unidade complexa – um todo que resulta de uma articulação – representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva.[...]”. O discurso é materializado no(s) texto(s) e este é fato de linguagem que dá acesso ao discurso. Sendo assim, o discurso é uma dispersão de textos, e o texto é a dispersão do sujeito. O que o analista de discurso vai escutar é como o sujeito se subjetiva ao longo do texto, e, portanto, “não é sobre o texto que falará o analista, mas sim sobre o discurso.” (ORLANDI, 2007a, p. 61), sendo o texto apenas um pretexto, uma peça de linguagem, para se atingir o processo discursivo com suas redes de filiação histórica.

No âmbito da análise discursiva, torna-se importante ressaltar a diferenciação da “ordem” do discurso da “organização”. Remetendo-nos a Orlandi (2007a), esta autora aponta a “organização” como o método empírico e a “ordem” como o método da perspectiva

discursiva. Aponta que interessa à AD não a organização empírico/abstrato e a classificação dos dados, mas a forma material e simbólica do objeto discursivo em seu funcionamento. Assim, não interessa a organização do texto, mas sim a espessura linguístico-histórica dos discursos. Sendo uma unidade, o texto afirma a presença da ordem da língua como sistema significante e é de textos que é formado o *corpus* sobre o qual se debruça o analista, ou seja, o corpo do objeto simbólico para o qual o analista de discurso dedica sua escuta. Segundo Baldini (2010b, p. 61), “Em Análise de Discurso, podemos falar em corpo no sentido de um ‘corpo textual’, isto é, de uma unidade construída pelo sujeito, um texto; podemos também falar de *corpus*, ou seja, do material que será submetido à análise [...]”.

Decidir o que faz parte do *corpus* já é decidir sobre as propriedades discursivas, construção do próprio analista, sendo que sua delimitação segue critérios teóricos. Segundo Orlandi (2007a), em uma pesquisa analítico-discursiva pecheutiana, o objeto discursivo é pensado ao mesmo tempo em que o dispositivo para a análise. Ela explana que quanto à delimitação do *corpus* de uma pesquisa, que este deve ser delimitado na exaustividade vertical, em profundidade, haja vista, que a AD não trata os dados como ilustrações, mas trabalha no dissecamento dos mesmos e olhando-os como fatos, com sua memória, espessura semântica e sua materialidade linguístico-discursiva (ORLANDI, 1999). Esse posicionamento opõe-se às análises de conteúdo, as quais se dedicam à extensão horizontal. De acordo com Sargentini, (2007, p. 216), “[...] o corpus ocupa lugar central na Análise do Discurso, já que se trata de aplicar um método definido a um conjunto determinado de textos, ou ainda de sequências discursivas retiradas por um processo de extração ou isolamento de um campo discursivo de referência”.

Na delimitação do *corpus*, conforme explana Orlandi (1999), há uma filtragem da superfície linguística, a qual é composta pelo material bruto coletado, num processo denominado de-superficialização, o qual consiste em pinçamentos da/na materialidade linguística de observatórios do modo como se diz, do quem diz, das circunstâncias da enunciação e que fornecem indícios para que o analista de discurso compreenda a textualização do discurso. Assim, o objeto discursivo não é dado, pressupõe um trabalho do analista de converter a superfície linguística em um objeto teórico e a partir de então ele analisa a discursividade. A delimitação do *corpus* configura os recortes discursivos e para alçá-los o analista de discurso se debruça sobre o material de análise, buscando vestígios de formações discursivas que conversam com outras, ou ainda se contradizem. Ressaltamos que este cercamento já é contornado pelo viés que a análise discursiva irá percorrer, viés não neutro, conforme dissemos, mas que é guiado pela opacidade da linguagem e do sujeito,

diferentemente da interpretação do leitor comum. Em consonância com Ferreira (2008, p. 16 - 17), inferimos que,

[...] por este modo particular de pensar os objetos discursivos, percebe-se que os analistas de discurso dispõem de um aparato teórico complexo, composto por conceitos que se articulam engenhosamente na famosa 'rede' do discurso, aquela composta de fios e furos operando com igual relevo. Contam com um dispositivo analítico sólido, sem ser engessado, que ganha vitalidade ao ser mobilizado nas análises, e conseguem, assim, a partir dos materiais e arquivos selecionados, produzir gestos de leitura muito particulares.

Tendo apresentado as construções discursivas nas quais nos pautamos para empreendermos as leituras e tessituras desta pesquisa, anunciamos o próximo capítulo, no qual, veremos alguns conceitos pecheutianos circulando em nossa escuta à historicidade dos sentidos sobre o déficit.

3 A HISTORICIDADE DOS SENTIDOS SOBRE O DÉFICIT

Figura 3. The persistence of memory

Curiosidade de criança

*Uma criança passou pela rua,
Passou pela frente
Viu o semáforo com luz vermelha.
Nesse momento começou uma chuva
O menino voltou para casa.*

*O quarto estava sujo
Ele arrumou-o para escutar o rádio.
Estava deitado dormindo,
Quando a chuva parou
E o Sol apareceu entre nuvens carregadas.*

*O menino que estava no quarto
Foi para fora para aproveitar
Por que era tempo de primavera
E ele ficou muito feliz.*

Autor: D.

A AD consolida um giro discursivo na história das ideias linguísticas, ao distinguir história de historicidade. Conforme Orlandi (2007a), no século XIX, a noção de história nos meandros da língua alicerçava-se numa dimensão temporal de ordem cronológica e evolutiva, contudo, a noção de língua como sistema, inaugurada com a fundação da linguística, deslocou a concepção de “história como algo exterior, complementar ou em relação de causa e efeito com o sistema linguístico” (ORLANDI, 2007a, p. 55). Neste sentido, concebendo o tempo como materialidade histórica, a AD fluidifica a incidência do cronológico e põe em movimento a historicidade que atravessa os sentidos, objetivando compreender o acontecimento como discurso, o trabalho do sentido nele mesmo, ao mesmo tempo em que considera uma ligação entre a história e a historicidade do texto/discurso, mas não de maneira linear, determinista ou diret(iv)a. Busca (as)sim, compreender como a matéria linguística produz sentidos, afetada pela história.

Com a AD – e isto que estamos chamando historicidade – a relação passa a ser entendida como constitutiva. Desse modo, se se pode pensar uma temporalidade, essa é uma temporalidade interna, ou melhor, uma relação com a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele. Não se parte da história para o texto – avatar da análise de conteúdo –, se parte do texto enquanto materialidade histórica. A temporalidade (na relação sujeito/sentido) é a temporalidade do texto. (ORLANDI, 2007a, p. 55).

A partir desse posicionamento, a AD trabalha a historicidade do texto e não a historicidade no texto e escuta seu modo de produzir sentidos, seu atravessamento por outras formações discursivas, as inúmeras e não todas as significações que o banham. Seguindo por esta via e articulando a própria constituição do sujeito, inferimos que a historicidade se dá na história do sujeito e do sentido, na medida em que, segundo Orlandi (2007a p. 56-57), se é constitutiva, ela atua na constituição deste num movimento basculante: “ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou melhor, o sujeito se produz, produzindo sentido”. Apontamos, assim, que a história incide neste movimento antecedendo a linguagem ao sujeito, mas não lhe antecedendo os sentidos, podendo estes ser plurais, deslizantes, equivocantes, provocantes ainda que assujeitados à ideologia dominante que permeia cada contexto sócio-histórico.

Fazemos essas considerações para articularmos sentidos (d)enunciados sobre os indivíduos considerados com deficiência mental, (não) circulantes ao longo da história da humanidade e, por intermédio da noção de historicidade, pretendemos expor a opacidade das significações que, ainda que presas a determinadas condições de produção, fazem furo ao legitimado ao mesmo tempo que fazem circular o mesmo, o parafrástico. Para realizarmos este percurso histórico, evocando o atravessamento da historicidade que cinde o cronológico e põe em cena a não restrição de sentidos a um determinado período sócio-histórico, contamos com os conceitos de interdiscurso, de memória discursiva e de memória institucional, ou arquivo (PÊCHEUX, 1997b). O interdiscurso como representante dos “já-ditos” evidenciados e/ou silenciados em cada contexto sócio-histórico, ou seja, os sentidos já postos em dis-curso, já postos em circulação, já e quiçá sempre amordaçados. A memória discursiva como um espaço-arcabouço que provoca a movimentação dos sentidos, o deslizamento, a pluralidade, o acesso aos “já-ditos” que descontinuum/descortinam a história. E o arquivo, memória institucional não estática e que abarca uma série de documentos já produzidos e a produzir, constituída/constitutiva de uma materialidade plural que se bordeja por “um espaço polêmico das[/nas] maneiras de ler, uma descrição do ‘trabalho do arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma’.” (PÊCHEUX, 1997b, p. 57, grifos nossos).

Balizadas por esses conceitos, ressaltamos que a pluralidade dos sentidos (não) postos em circulação é cerceada pela ideologia dominante impressa em cada condição de produção, e atentas à não transparência da linguagem e à incompletude do sujeito, furaremos os sentidos previstos trazendo à baila os não previstos, (d)enunciando a veiculação de sentidos outros, de exclusão na inclusão, de inclusão na exclusão e, principalmente, sentidos de obturação da falta tomada na instância da falha e atrelada aos que são etiquetados como fora da norma. Nas

próximas páginas, percorreremos sentidos (não) legitimados, opacos, que permeiam o infanticídio, a segregação, a institucionalização, a escolarização especial, a categorização e finalmente a inclusão na escola de ensino regular e, tal qual no mito de Khronos, deus do tempo, cronológico, que metaforicamente devora seus filhos, dentre eles o deus Kairós, deus do momento oportuno, do tempo lógico, provocaremos o regurgitamento do filho, pois é com Kairós que desestabilizaremos os sentidos cronológicos.

3.1 Sentidos sobre o que di-fere ou o que é di-ferido: do (não) extermínio aos primórdios do discurso médico

Passeando pelos sentidos historicamente construídos, encontramos em Aranha (1995) o apontamento de que as relações de produção vigentes em determinado contexto sócio-histórico influenciam a dominância dos sentidos veiculados sobre a deficiência (e não só dela), o que vem ao encontro dos postulados ideológicos da AD, donde a linguagem marca quem (não) pode fazer, quem (não) pode dizer, enfim quem (não) pode ocupar um espaço no poder. Guiando-nos por estes apontamentos, iniciamos nossos primeiros passos visitando os sentidos veiculados sobre a chamada Idade Antiga, e do arquivo científico consultado em Aranha (1995), pinçamos a luta de classes instalada entre a nobreza e os servos, respectivamente constituída pelos donos de terras e da produção e os não possuidores. A posse de terras concedia a inserção de um grupo, pequeno, na categoria humano, enquanto a não posse descaracterizava-os da humanidade, e, portanto, desde épocas distantes (e distintas) escutamos uma circularidade dos sentidos ao reinar o âmbito da classificação. Se na contemporaneidade circulam critérios de normalidade e não normalidade, na Idade Antiga circulavam critérios de humanidade e não humanidade.

Dada a não humanidade, fatos históricos apontam que os sentidos legitimados permitiam o infanticídio logo que se detectasse alguma deficiência na criança; assim, elas eram abandonadas e exterminadas, sendo a deficiência atribuída a um corpo falhoso ou ainda amaldiçoado, e, conforme Silva e Dessen (2001), os critérios eliminatórios das crianças apoiavam-se nos ideais de perfeição física e mental vigentes e, enfatizamos, ideais não avessos aos contemporâneos. Com Jerusalinsky (2004), anunciamos reminiscências da Idade “Antiga” na ciência atual, (d)enunciando que ainda que as crianças não sejam exterminadas, há a instalação de um excesso de preenchimento, um excesso de nomeações que tamponam a falta-falha nas construções científicas que, ao nosso ver, acabam por imprimir outras formas

de extermínio, como, por exemplo, o quase-extermínio de saber na/da criança depositária da deficiência. Na voz do referido autor, escutamos: "Se na antiguidade grega, as crianças deficientes eram lançadas desde as alturas do monte Taigeto, em nossa civilização ocorre serem igualmente lançadas a um vazio de significância desde as alturas da Ciência." (JERUSALINSKY, 2004, p. 38).

E se por um lado, anunciamos que sentidos legitimados na Idade Antiga colocam outras roupagens e emergem na contemporaneidade, por outro, pinçaremos “furos” na própria Antiguidade ao colocarmos em cena outros sentidos que, ainda que sufocados, romperam de alguma maneira com o sentido dominante do extermínio, e é com a Tragédia “Édipo Rei”, de Sófocles (1982), que abriremos esta brecha discursiva. Conta o tragedista que, segundo o oráculo, o recém-nascido Édipo, filho do rei Laios e da rainha Jocasta, portava uma maldição imposta pelos deuses a qual se cumpriria ao matar seu pai. Portanto, para evitar tal “tragédia”, deveria ser abandonado “na parte mais deserta da montanha, os tornozelos presos por um grampo” (SÓFOCLES, 1982, p. 96). É na várzea do Citerão, que o pastor que servia a Laios, incumbido de concretizar o abandono da criança no local, encontrou-se com o pastor que servia ao rei Políbio e, num acordo subversivo entre ambos, a criança foi poupada da morte. O pastor de Políbio cuidou do recém-nascido libertando-o do grampo e o entregou à adoção a este rei (não destronando a criança). Pela marca nos pés, advinda do grampo, a criança foi chamada Édipo, que significa “o de pés inchados” (SÓFOCLES, 1982, p. 114). Assim, vemos sentidos de equivalência entre os pastores e a criança amaldiçoada, figurando os excluídos da época, embora pertencentes a classes distintas.

Partimos, agora, para outro furo na/da Idade Antiga e da Pré-História e que também coloca em cena os detentores do poder, a cravação da deficiência no nome daquele que é colocado sob a égide de portar algo falhoso e o não extermínio físico. Jerusalinsky (2004, p. 107) nos conta que o imperador de Roma, Tibério Cláudio (10 a.C a 54 d.C), “foi tido como débil mental durante toda a sua infância e parte de sua adolescência, não tendo sido mandado à escola ‘pela fraqueza de suas pernas’, embora, na realidade, não tivesse ido para proteger-se e à sua família de expor em público sua deficiência”. Apelidado “Cláudio, o Gago” ou ainda “Clau-Clau-Cláudio” remedando sua gagueira, foi privado do convívio social, embora tenha alcançado a titularidade romana máxima, mas não de fato o poder, já que era tutelado por outros e pelo interesse de outros. “Em sua autobiografia, datada de 49 d.C., [Tibério Cláudio] nos fala do drama que foi para ele não ter um outro que dele esperasse alguma coisa.” (JERUSALINSKY, 2004, p. 107).

Com esses furos, avançamos da Idade Antiga à contemporaneidade para abordar a repetição metonímica que se torna nome, a parte que se torna o todo, esse a parte que faz parte, que parte, mas de que se parte ideologicamente exterminando seja o corpo, seja o saber. Ou seja, estamos anunciando a parte dos pés inchados e a mal-dição que marcam Édipo, a parte da gagueira que marca Tibério Cláudio, e recentemente a parte da “inclusão” que tem, pelo nosso acesso a dizeres de sujeitos do contexto escolar, substituído o nome dos alunos inseridos nas escolas regulares ao não serem conhecidos como o Marcos, o Danilo, a Lara, mas, com recorrência, como o/a “aluno/aluna de inclusão”. Intentamos, assim, trazer à cena que, embora sejam legitimados sentidos de exclusão na Idade Antiga e sentidos de inclusão na contemporaneidade, ambos pululam, ainda que a ideologia dominante tente abafar ora um, ora outro. E acrescentamos, além da inclusão-exclusão, o recorrente sentido de se dessupor saber tão marcados na própria nomeação deficitária, tal qual relata Tibério Cláudio.

Demarcamos, pela via da ideologia, que do extermínio do considerado deficitário à “inclusão escolar”, foram calcadas frestas por onde os nomeados falhosos foram autorizados a passar, frestas estas que vão da vida à circulação social. Aranha (1995) nos indica que foi na Idade Média, com a influência do Cristianismo, que o extermínio dos considerados deficitários ou ainda amaldiçoados foi barrado, em função da reviravolta na concepção de homem provocada pela legitimação de que “todos” são filhos de Deus, concepção esta que desbancou os critérios de humanidade da Idade Antiga. Sendo equiparados e dotados de alma, os servos e os deficientes foram incluídos na categoria de cristãos com o clero e a burguesia, não sem a manutenção das classes. Vivos, aos considerados deficientes, foi destinada a clausura das casas, quando mantidos pelas famílias, e das Igrejas ou instituições de caridade, quando mantidos por outros e, sublinhamos, clausura, para indicar que a movimentação dos deficitários pelo campo social era limitada a estes espaços. Rememoramos, então, sentidos veiculados na história de Tibério Cláudio, em que pudemos escutar que, antes mesmo da Idade Média, este foi também condenado, de certo modo, à clausura, para evitar vergonha a seus familiares.

Articulando as formações imaginárias circulantes acerca do considerado deficiente na idade medieval, segundo Aranha (1995), a Inquisição Católica e a Reforma Protestante contribuíram para a disseminação de sentidos ambivalentes que deslizavam de “desígnios divinos” decorrentes de punição divina por maus-feitos (do deficitário ou de sua família) à “posseção pelo demônio” decorrente da crença do deficiente ser originário da união da mulher com o demônio. Se pelos “desígnios divinos” eram olhados com piedade, “pela posseção pelo demônio” eram lhes garantidas punições tais como o aprisionamento e a

tortura a fim de expiar-lhes o mal. Conforme Silva e Dessen (2001), a ambivalência caridade-castigo é característica da Idade Média, e, para além desse período histórico, tais sentidos ecoam na contemporaneidade, como veremos mais adiante em uma notícia pinçada da internet, na qual “deficiente mentais” são mantidos aprisionados.

Em “O Corcunda de Notre-Dame”, obra de Hugo (2005), que se passa em uma época transitória das Idades Média para a Moderna, vemos se materializarem os sentidos delineados por Aranha (1995) e Silva e Dessen (2001). A história de Quasímodo, o Corcunda, sineiro da Igreja, se passa na Paris de 1482. Consta que a função de sineiro o deixou surdo e, como consequência, quase-mudo. Este personagem encarna no enredo uma caricatura do “estranho” que, enclausurado na Igreja de Notre-Dame, é autorizado a-penas a seguir os passos do arcebispo Cláudio Frollo, personagem que o criou após ter sido abandonado num estrado de madeira localizado ao lado do altar. Nesse sentido de “abandono”, rememoramos que se o extermínio foi barrado, o abandono não o foi, e nas palavras de Hugo (2005, p. 28), “Quasímodo fez de Notre-Dame seu ninho, sua casa, seu universo.”, instalando sentidos de que a Igreja acolhia aos abandonados pelas famílias, vigorando a caridade (e também o castigo).

Em nossa leitura, perpassada por contribuições da psicanálise, o sentido do abandono diante do ser que é depositário da falha, do que foge aos padrões socialmente aceitos, presentifica-se para além da Idade Antiga e da Idade Média, ou seja, para além da cronologia histórica, já que está imbricada na constituição dos sujeitos na medida em que, assujeitados ao Outro, se deparam com a castração, a qual é tão arremessada para o outro. Como Freud (1996c, p. 258) nos mostra, em “O estranho”, o que causa repulsão diante de uma suposta falha são reminiscências do complexo de castração, “[...] pois esse estranho não é nada novo ou alheio, porém algo que é familiar e há muito estabelecido na mente, e que somente se alienou desta através do processo da repressão. [...]”. Assim, no depositário da falha, é materializado esse estranho-familiar provoca-dor da repulsão que tão bem Veloso (1992) canta em “Sampa”: “É que Narciso acha feio o que não é espelho e a mente apavora o que ainda não é mesmo velho, nada do que não era antes quando não somos mutantes”. Nada que não pontue a dificuldade do ser fal(t)ante para lidar com a falta.

Da trama de Quasímodo, recortamos alguns episódios para pontuar formações discursivas retratadas da época medieval, porém ressaltamos que, como temos demarcado, os sentidos não se extinguem num período ou no outro, apenas adormecem e continuam pulsando para (re)aparecer ali ou acolá. Dessa maneira de escutar, atentamo-nos na trama de Victor Hugo aos dizeres de duas senhoras, personagens do enredo, que conversavam sobre a

dita “criança-monstro” que fora abandonada, e destacamos os sentidos vinculados ao “pecado” e a repulsa frente ao suposto estranho, ao suposto diferente:

— O que é aquilo, minha irmã? — dizia uma, observando a pequena criatura que resmungava e se retorcia sobre o estrado.
 — Não sei nada sobre crianças — respondeu a outra —, mas deve ser pecado olhar para esta.
 — É um monstro de abominação tal criatura! (HUGO, 2005, p. 26, grifos nossos).

Com o recorte a seguir, pontuamos sentidos que atribuem incompletude ao ser considerado fora dos padrões sociais (provocando sentidos de que os outros são os normais, os completos), a qual é marcada no próprio nome (próprio), como demarcamos em Édipo, em Tibério Cláudio e nas crianças nomeadas “alunos de inclusão” (dentre muitas outras nomeações): “Ao batizá-la, [Cláudio Frollo] deu-lhe o nome de Quasímodo tanto em homenagem ao primeiro dia depois da Páscoa, quanto por se tratar de uma criatura incompleta, um quase ser.” (HUGO, 2005, p. 28). Em outro momento da narrativa, capturamos dizeres que veiculam uma suposta piedade de Cláudio Frollo ao inserir Quasímodo nas normas cristãs: “Foi então que se aproximou da pequena criatura infeliz. A aflição, a deformidade, o abandono [...], tudo aquilo falava a seu coração. Uma grande piedade o comoveu e ele [Cláudio Frollo] carregou a criança”. (HUGO, 2005, p. 27). Tal enredo torna-se interessante por trazer a multiplicidade de sentidos provocados nos sujeitos ao se depararem com a falta, tomada como falha, atribuída ao outro, e a oscilação sempre marcante da inclusão e da exclusão do considerado diferente. Se, no dizer anterior, há circulação de sentidos de “piedade”, no próximo, escutamos os maus-tratos:

[...] Ele [Cláudio Frollo] maltratava constantemente Quasímodo, mas este não se importava em sofrer ou mesmo apanhar. Nada abalava a submissão, a paciência e a resignação do fiel sineiro. De Cláudio Frollo ele sofria tudo, ofensas, ameaças, golpes, sem murmurar uma queixa, sem exprimir uma reclamação. No máximo, acompanhava-o com o olhar quando Dom Cláudio subia a escadaria da torre. (HUGO, 2005, p. 86)

Os sentidos de “submissão”, “paciência”, “resignação”, tudo sofrer, pela análise discursiva deste material, (d)enunciam o lugar que este sujeito podia ocupar nesse contexto sócio-histórico, ou seja, o isolamento, o desolamento: “Desde os primeiros passos entre os homens, ele [Quasímodo] se sentiu isolado.” (HUGO, 2005, p. 28). Entretanto, de maneira

não mais legitimada, na contemporaneidade, se o enclausuramento emerge, ele é atrelado a algo criminoso, como vemos na notícia³ a seguir:

CIDADES
todas as notícias de CIDADES

16/12/2009 às 09:58 | ATUALIZADA EM: 16/12/2009 às 11:59 | COMENTÁRIOS (14)

Policial é preso por manter 65 idosos e deficientes mentais em cárcere privado

Carolina Mendonça | A TARDE On Line*

voltar | avançar

Divulgação MP

Local do abrigo não possui condições mínimas de higiene

O policial civil Paulo César Souza Fonseca, conhecido como Tio Paulinho, foi preso na manhã desta quarta-feira, 16, acusado de manter em cárcere privado e sob maus-tratos 65 pessoas, entre idosos e portadores de deficiência mental, que estavam abrigados na Associação Comunitária Tio Paulinho, em Simões Filho, na Região Metropolitana de Salvador.

Por meio de sua assessoria de comunicação, o Ministério Público (MP) ressaltou que o policial não é o mesmo Tio Paulinho conhecido por animar festas infantis e comandar bloco para crianças no Carnaval. Em nota oficial, o MP informou que os idosos estavam em situação degradante. Alguns foram encontrados nus, sujos de fezes e alojados em

SAIBA MAIS
FOTOS
Maus-tratos em Simões Filho

ÚLTIMAS

- 22:15 - Desabrigados de Lauro de Freitas receberão 490 casas
- 19:12 - Arraial d'Ajuda: amigos de estilista e galerista mortos depõem na polícia
- 17:00 - Polícia apresenta acusado de tráfico preso em Lauro de Freitas
- 16:58 - PM reforça policiamento para o Ba-Vi

Concluído, mas contém erros na página.

Internet | Modo Protegido: Ativado

Avante na linha da história, porém, sempre marcando seus furos, suas repetições, suas curvas e seus pontos de retroação, no século XV, na Idade chamada Moderna, segundo Aranha (1995), a Revolução Burguesa instaurou uma “nova” concepção de homem, de sociedade e, por sua vez, de classificação de quem é considerado deficiente, pondo em circulação sentidos de ruptura com os legitimados na Idade Média que, por sua vez, também descontinuaram sentidos dominantes na Idade Antiga, marcando uma sequência discursiva que, se (supostamente) instaura uma mudança, é também vulnerável a retroações ao mesmo, a sentidos parafrásticos. Enfim, abordando mudanças e retroações no contexto social, deslocando a visão clerical, de acordo com a referida autora, o sistema de produção do capitalismo mercantil derrubou a hegemonia da Igreja Católica bem como o sistema monárquico e inaugurou uma divisão inédita no/do trabalho, prevendo contratos entre os donos dos meios de produção e os operários. Nesses (entre)meios de produção, as formações imaginárias sobre os chamados deficientes giravam em torno da nomeação “indivíduos

³ Disponível em: < <http://www.atarde.com.br/cidades/noticia.jsf?id=1313273>>. Acesso em: 4 abr. 2010

economicamente não produtivos” e, como ponto nodal, demarcamos que, para além deste contexto, o “não” é uma constante no olhar dirigido para os considerados fora do que a sociedade preconiza como padrão, ou, na voz de Jerusalinsky (2004) como “standard”.

(A)bordando as classificações, além das mudanças no sistema de produção, Aranha (1995) anuncia que o avanço da medicina propiciou um deslocamento da deficiência do aspecto espiritual que lhe era embutido na Idade Média, para a noção de problema médico, o que ressaltamos não impossibilitar que os sentidos medievais e antigos circulem na contemporaneidade. Foi, então, a partir desse período sócio-histórico, que se alicerçou o interesse da ciência por este “objeto de estudo”, a nosso ver, pouco escutado, mas muito categorizado. Conta a autora, que a ideologia da época moderna determinava que algo era necessário fazer com os não produtivos e, para tanto, surgiram os “[...] primeiros hospitais psiquiátricos, como locais para confinar, mais do que para tratar, os pacientes que fossem considerados doentes, que estivessem incomodando a sociedade, ou ambos. [...]” (ARANHA, 1995, p. 66); até esse momento, havia uma indiscriminação na medicina entre deficiência mental e doença mental, as quais só foram se desmembrar séculos depois.

Prosseguindo nossas articulações com Aranha (1995), anunciamos que a transição do capitalismo mercantil para o capitalismo comercial manteve a visão abstrata de homem, mas neste modo contratual, as “diferenças” entre os indivíduos detentores ou não de poder passaram a ser menos opacas, legitimando-se sentidos de desigualdade, de dominação, de privilégios e de direitos. Avante na história, tais sentidos, na Revolução Francesa no século XVIII, criaram corpo nos ideais de “liberdade, igualdade e fraternidade” e, embora alicerçassem e desencadeassem a produção de leis de direitos e deveres aos cidadãos, a não produtividade dos indivíduos considerados deficitários continuou valorada negativamente de modo a integrar “o processo de avaliação social dos indivíduos.” (ARANHA, 1995, p. 66), provocando exclusões. Conforme já pontuamos, no significante “não”, pinçado de “não produtivos”, indiciamos que, *a posteriori*, a negativa, ao fazer vigorar sentidos de (im)possibilidade, cerceará toda uma conceituação ideológica capitalista do indivíduo considerado deficiente que atravessará o olhar médico, psicométrico, pedagógico e jurídico (dentre outros), se arrastando até a contemporaneidade; na voz de Santiago (2005, p. 44), encontramos consonância com nossa escuta.

A menor alusão ao termo “debilidade” sugere, de imediato, para qualquer leitor, a idéia de um indivíduo marcado pela falta de vigor física ou psíquica, fraqueza e atraso intelectual. Essa imagem que o discurso corrente passou a ter da debilidade corresponde exatamente ao sentido que o termo adquiriu no

âmbito das primeiras tentativas de teorização do tema. No plano da evolução conceitual e das investigações tanto do saber psiquiátrico quanto das diversas escolas da psicologia, constata-se essa mesma associação da debilidade à fraqueza, à insuficiência, ao déficit das faculdades mentais, especialmente aquelas que concernem às atividades intelectuais do sujeito.

Seja no plano da suposta evolução conceitual, seja no plano do (des)envolvimento capitalista e positivista, veremos, na próxima seção, a legitimação de nomenclaturas para seccionar os considerados normais dos considerados anormais e os movimentos de inclusão e exclusão que se materializ(ar)am em documentos oficiais em prol da escolarização regular dos tão classificados.

3.2 Sentidos sobre o considerado a-normal: em cena o discurso médico-psicométrico-pedagógico-jurídico

Bordejando a Idade chamada Moderna até sua transição para a chamada Contemporânea, apontamos a apropriação do critério de deficiência pelo terreno médico e a expomos à opacidade por escutarmos que tal apropriação repete critérios já legitimados na história da humanidade, ou seja, (re)vela a tendência a se dividir em grupos aqueles que estão dentro e, pelo avesso, os que estão fora da norma. Da norma espiritual à norma médica, reconhecemos mais algumas frestas por onde os considerados deficitários foram autorizados a passar, entretanto, temos escutado a circulação de sentidos relativos à falha, aparentemente estabilizados e que deságuam do modo de produção vigente (donde se reiteram os que detêm o poder e os que não detêm) às ciências positivistas que dominam o discurso médico, psicológico/psicométrico, pedagógico e jurídico (dentre outros).

Percorreremos, então, os sentidos de (não) “desenvolvimento” das diversas nomenclaturas médicas para o estado deficitário e que inunda(ra)m as práticas psicológicas/psicométricas medindo a normalidade, as políticas pedagógicas tamponando a falta-falha com critérios de homogeneidade na escola e o campo jurídico com seu discurso posto no futuro do pretérito (ZONATTO; PACÍFICO; ROMÃO, 2008) supostamente engloba-dor do “todos” e da diferença. Demarcando sintomatologias nesses campos de estudos, na voz de Amiralian et al. (2000, p. 97), (d)enunciamos que “Na pesquisa e na prática da área da deficiência existem imprecisões dos conceitos, com variações relacionadas ao modelo médico e ao modelo social, que resultam em dificuldades na aplicação e utilização do conhecimento produzido.” Em nossa voz, (d)enunciamos que a constituição de mais e mais

leis/documentos para garantir direitos e deveres a um grupo específico denuncia o quão marcada por resistências é a inserção deste; no campo psicológico/psicométrico (d)enunciamos a adesão ao objetivo de normalizar o considerado deficitário ao se criar instrumentos para medir sua inteligência e estratégias que intentam homogeneizá-lo; e no campo pedagógico (d)enunciamos impasses na inserção dos não homogêneos ao inicialmente serem inseridos em instituições especializadas (e não na escola regular), posteriormente as classes especiais serem inseridas nas escolas regulares e atualmente os embates dos sujeitos escolares com o extermínio das classes especiais ao serem “todos” inseridos nas salas regulares (que possivelmente perderão o caráter “regular” pois este só existe em função do que era “especial”). Nessas sintomatologias, inferimos dificuldades do homem ao lidar com o “estranho”, como aponta Freud (1996c) e como apontam Lacan e Pêcheux, dificuldades para lidar com a falta inerente a qual-quer ser de linguagem ao tentar tamponá-la ideologicamente.

Feitas essas considerações, prosseguiremos na linha histórica com Aranha (1995), inferindo que foi nos séculos XVII e XVIII que emergiram movimentos voltados para a educação especial nos conventos e hospícios, abrindo brechas para que o suposto deficiente pudesse receber algum conhecimento, aspecto que lhe era barrado até então. Reconhecemos que tal passo foi possível devido à deficiência ser tomada no campo do fenômeno tanto pela medicina quanto pela educação, e enfatizamos que foi a partir desse período sócio-histórico que se iniciou a aproximação do campo médico ao educacional, que Santiago (2005, p. 47) aponta como mais evidentes no século XX, já no interior da instituição escolar. Dando um salto cronológico com esta autora, ela assinala que, no referido século, a concepção de debilidade passou da semiologia psiquiátrica para o campo pedagógico e também psicológico formalizando diagnósticos dos alunos com dificuldades de aprendizagem por meio do estabelecimento de índices sintomáticos de déficit, os quais veremos com os testes de Binet e Simon. Inferimos assim que, passados séculos da instauração da visão fenomênica, ela ancora, segundo Santiago (2005), as classificações das patologias da inteligência associadas ao nível pedagógico/psicológico da adaptação do indivíduo aos padrões vigentes de escolarização. Mais adiante em nossa escrita, veremos como a noção fenomênica da deficiência mental circula no século XXI, parafrasticamente repetindo o sentido de desajuste do deficiente aos padrões de normalidade, porém colocando um véu que mascara tal diferença, ao inserir o sentido de igualdade na diferença, ancorado no discurso jurídico.

Pelo acesso ao arquivo consultado, inferimos que a preocupação com a normalização dos deficitários é legitimada no século XIX e marcada pelo interesse do mercado produtivo pela mão de obra deficiente; por meio desta estratégia capitalista “desenvolveram-se” atitudes

de responsabilidade pública perante as necessidades dos chamados “portadores de necessidades especiais”, sendo as instituições, destinadas ao acolhimento destes, mantidas predominantemente pelo setor privado. Do sistema capitalista às ciências empíricas, escutaremos, a partir deste momento, como este interesse pela normalização, e pelo avesso, pela não normalização, atravessou as pesquisas de estudiosos da mente humana ao intentarem distinguir biologicamente o normal do anormal, o doente mental do deficiente mental.

Como afirmam Pacheco e Alves (2007, p. 244): “[...] Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, [...] entre outros, apresentaram [...] interesse em estudar a deficiência, especialmente a mental.”, e, segundo elas, “É neste período que ocorre uma superação da visão de deficiência como doença, para uma visão de estado ou condição.”, promovendo mais um deslocamento histórico para o considerado não normal, mas ainda atrelando-o à noção de falha e de déficit. Com Santiago (2005), Jerusalinsky (2004) e outros autores colaboradores desta escrita, destrincharemos o percurso dos pesquisadores elencados e seus sucessores, percurso este que culminou na estruturação de uma clínica psiquiátrica específica da criança que, legitimada em meados de 1930, veio se “desenvolvendo” desde o começo do século XIX.

Segundo Santiago (2005), as discussões científicas iniciais dos estados do chamado “retardo mental” foram lançadas com o psiquiatra Esquirol e sua concepção de “idiotia” embasada em seu predecessor, Pinel, psiquiatra que cunhou o termo “idiotismo” e o conceituou como uma forma de alienação mental que refletia o distúrbio das funções intelectuais no âmbito da doença; com Jerusalinsky (2004, p. 177) afirmamos que, inserido o “idiotismo” no campo da razão atrelado à concepção de “distúrbio das funções intelectuais”, a noção de racionalidade/irracionalidade influenciou diretamente “[...] as considerações relativas a ‘dentro ou fora da realidade’.”, favorecendo posteriormente a diferenciação da doença mental da deficiência. Prosseguindo com Santiago (2005), esta afirma que tal diferenciação foi anunciada por Esquirol ao cindir o “idiotismo” em duas classes de “idiotia”, uma da ordem da fraqueza psíquica (doença) e outra da ordem da insuficiência do desenvolvimento (deficiência). Para este psiquiatra, o déficit de inteligência era irreversível e, sendo ela congênita e global, não acreditava na possibilidade educativa do indivíduo afetado por tal diagnóstico.

Instalando uma luta de vozes, em uma vertente opositora, a chamada corrente humanista da psiquiatria, filiada ao “ideal filantrópico da fé otimista na perfeição humana”, (SANTIAGO, 2005, p. 55), voltou-se para estratégias de reabilitação e para a educação de crianças na perspectiva da ortopedia mental, modo de se posicionar que originou a chamada “pedagogia especial”, a qual visa(va) reverter a “insuficiência mental”, o déficit, e, conforme

já delineamos, foi nessa época que se estabeleceu uma aliança entre a psiquiatria e a pedagogia, que em consonância com Santiago (2005, p. 56) preparou “o terreno para a emergência do conceito atual de ‘debilidade mental’, centrado sobre o [não] potencial de inteligência.” Com o nosso olhar para a falta-falha, fazemos algumas costuras entre o posicionamento de Esquirol e o da psiquiatria humanista, alinhando que, de acordo com o que temos articulado, se com Esquirol a falta foi tomada como falha a ponto de estagnar o saber/o conhecer (tanto dele próprio quando dos considerados “idiotas”), com a psiquiatria humanista a falta-falha, tomada como um impossível no âmbito da perfeição humana, inspirou uma série de movimentações científicas para tamponar a deficiência com estratégias educativas, sentidos ambos os quais vemos desaguar na voz dos sujeitos escolares da contemporaneidade.

Avante com a luta de vozes, segundo Santiago (2005), também em oposição a Esquirol, os psiquiatras Seguin e Voisin apostaram na reversibilidade da “idiotia” e em sua cura. Consideravam o déficit parcial e que este incidia em algumas funções cognitivas como memória, atenção, percepção, o que poderia comprometer o desenvolvimento global, caso o quase-deficitário fosse beneficiado apenas com a educação tradicional. Apoiavam, então, o emprego de métodos pedagógicos especiais e, como a psiquiatria humanista, enfatizavam que o déficit cognitivo poderia ser suprimido, atingindo o desenvolvimento normal. Conforme nos conta Santiago (2005), Voisin foi aluno do psiquiatra Itard que empreendeu a reeducação de crianças chamadas “alienadas”, ancorado, conforme Jerusalinsky (2004, p. 108), em um trabalho “rigorosamente planejado dentro da mais pura metodologia positivista de Condillac”, para a qual Voisin deu prosseguimento.

Desde 1800, Itard empenhava-se em elaborar e aplicar procedimentos extremamente originais para desenvolver as capacidades cognitivas de Victor, um menino que foi encontrado, em idade pré-adolescente, vivendo sozinho em uma floresta e que se tornou celeberrimo conhecido como “o selvagem de Aveyron”. Ele não falava, não se comunicava por outro meio e parecia ignorar qualquer forma de contato com o mundo civilizado. Capturado, foi levado para Paris e avaliado por Pinel, de quem recebeu o diagnóstico de “idiota” incurável. Seu próximo destino, após esse diagnóstico, foi o Instituto Nacional de Surdos-Mudos francês, onde foi confiada a responsabilidade de Itard, que já vinha tentando ensinar a linguagem a crianças deficientes. Acreditando que Victor era uma criança normal, que fora, porém, privada de qualquer comunicação verbal, de linguagem em geral e de conhecimentos sociais, esse professor tentou reabilitá-lo, educando-o com métodos que visam promover o desenvolvimento das funções cognitivas. Os resultados foram surpreendentes, mas não chegaram a fazer com que Victor deixasse de ser considerado um alienado mental. (SANTIAGO, 2005, p. 57-58).

Com essa citação, fazemos algumas pontuações acerca do que temos escutado ao abordarmos as formações imaginárias sobre os considerados deficitários e, marcamos, portanto, que embora Itard seja apresentado por Santiago (2005) como um psiquiatra que apostou na reabilitação de Victor, a citação marca um lugar para a criança – Victor não deixou de ser considerado um “alienado mental”. E, assim, indiciamos que a marca do diagnóstico, inaugurada com a medicina, desde os primeiros rascunhos científicos, manteve, mesmo nas tentativas mais bem intencionadas, a veiculação da classificação deficitária, ou seja, os “já-ditos” sobre o deficitário. Com Giorgenon, Pacífico e Romão (2008), escutamos a marca diagnóstica atravessar dizeres veiculados na escola onde D. foi incluído. Também um pré-adolescente, o autor da epígrafe deste capítulo foi diagnosticado não como um alienado mental, mas como um autista, sendo-lhe apontado também um déficit cognitivo. Assim como Victor, mas em contexto escolar do século XXI, subvertendo o diagnóstico, o encontro de uma professora com D., a qual supôs nele um saber, autorizou-o à escrita (e não só a cópia), ao debate e à criação em sala de aula regular. Pesarosas, (d)enunciamos que, no século em que vivemos, ainda poucos alunos, ainda considerados deficitários, são autorizados ao saber e, apontamos outro agravamento, já que poucos alunos considerados normais, poucos professores, poucos coordenadores e poucos diretores (e tantos outros sujeitos “outros” que estão fora dos bancos escolares) são autorizados ao campo do saber, o qual, pela perspectiva discursiva e psicanalítica, não é o do acúmulo de conhecimento, nem da reprodução parafrástica.

Tomando a questão da (re)educação, remontamos aos séculos XIX e XX, nos quais se se firmaram os pressupostos de Itard e de seus seguidores bem como os pressupostos da corrente humanista, e pinçamos a ênfase na educação especial-izada, a qual permitiu o deslocamento dos considerados “idiotas”, “retardados”, “alienados” dos asilos para as instituições de educação especial e, lembramos que há pouco anunciamos o interesse capitalista pela mão de obra “deficiente”, materializado na sustentação das instituições especializadas pelo âmbito privado. Nesse mesmo sentido (interesse), porém com outro viés, a voz contemporânea de Santiago (2005), (d)enuncia que, no Brasil, devido ao alto custo das instituições referidas, os alunos considerados deficitários foram encaminhados para as escolas regulares, atualizando sentidos de que o sistema de produção, no caso, o capitalismo, a visão de lucro financeiro, incidiu e incide consideravelmente nos cuidados destinados às crianças e adolescentes classificados com déficit.

Conforme nos delinea Mazotta (1999 apud PACHECO; ALVES, 2007), foi no final da década de 50 do século XX que a política educacional brasileira incluiu o ensino aos

alunos chamados “especiais” (dentre uma série de chamamentos a eles destinados) em instituições filantrópicas e que, posteriormente, foram instaladas as classes especiais nas escolas regulares, mas a ideia da inclusão em sala de aula regular só tomou corpo (ainda que despedaçado) no final do século XX. Quanto à situação das salas de ensino especial nas escolas regulares, Pacheco e Alves (2007, p. 244) enunciam furos desta inserção:

[...] as classes especiais dentro de escolas comuns ocorreram não por motivos humanitários, mas sim para garantir que as crianças deficientes, que exigiam maior esforço do professor no processo de ensino, não interferissem no ensino a ponto de o professor não poder atender as crianças sem deficiências.[...]

Segundo Omote, a criação de classes especiais foi uma importante conquista para aqueles que lutavam pela educação de pessoas com deficiência, pois propiciava a escolarização dessa população nas escolas comuns. Refere que as críticas existentes às classes especiais ocorrem não porque estas constituem um recurso inadequado em si, mas porque foi um recurso mal utilizado através de encaminhamentos inadequados de alunos e despreparo dos profissionais.

Nesses dizeres veiculados por posições-sujeito distintas, escutamos o atravessamento de sentidos de “críticas” a ações que perpassaram a educação especial, e, de modo retroativo, no caso de Sassaki (1997 apud PACHECO; ALVES, 2007) - primeira citação - em nossa leitura, são reavivados sentidos veiculados nas Idades Antiga e Média, donde, se o considerado deficiente pode adentrar ao mundo, seja vivendo ou vivendo enclausurado, ele pode circular em um espaço delimitado, a (não) saber, um espaço onde não atrapalhe o outro, considerado normal, fazendo assim circular neste fio de discurso, “já-ditos”, como temos dito, com novas roupagens. Nos dizeres de Omote (1995 apud PACHECO; ALVES, 2007), embora escutemos a veiculação de uma conquista territorial dos alunos supostamente deficientes, diante da possibilidade de serem escolarizados, vigoram sentidos de descompasso nos encaminhamentos e (do parafrástico sentido) de despreparo profissional, evidenciando contradições para a entrada na escola dos fora-dentro da escola/da norma.

Retroagindo novamente ao século XIX, vamos encontrar fatos relacionados ao que Omote (1995 apud PACHECO; ALVES, 2007) (d)enunciou sobre os encaminhamentos equivocados para o ensino especial. Conforme Santiago (2005), os cientistas franceses, elencados até então, não chegaram a estabelecer classificações precisas acerca do considerado normal e do considerado anormal, e tendo a quantificação da inteligência se tornado um critério importante para a educabilidade da época, os estudos que se seguiram buscaram

ancoramentos quantitativos que pudessem diferenciar os estados da inteligência. Segundo Jerusalinsky (2004, p.179, grifos do autor), a ideia que impulsionou a associação da padronização ao funcionamento cognitivo se associou a uma demanda positivista de uma psicologia ocupada em “medir a correspondência entre *percipiens*, *perceptuum* e objeto”, a fim de se verificar a eficácia da aprendizagem, surgindo, para tanto, uma bateria de testes que objetiva(va) calcular a distância do indivíduo em relação a uma média, “construída a partir de uma população formada por sujeitos educados segundo o ideal cognitivo de uma sociedade industrial” (JERUSALINSKY, 2004, p. 179). Ou seja, uma média composta pelos que se enquadram na ideologia da época.

Embebidos pelo sentido dominante, em 1909, Binet e Simon lançaram um estudo pautado na abordagem psicométrica das crianças e adolescentes considerados com ou sem déficit e inferimos que estes pesquisadores foram os precursores do que é legitimado atualmente em termos avaliatórios/classificatórios. Visando a solucionar encaminhamentos inadequados para as escolas europeias, Binet e Simon sugeriram o emprego de avaliações das áreas médica, pedagógica e psicológica dos casos suspeitos, a fim de evitar furos. A avaliação médica visa(va) a apreciar os sintomas anatômicos, fisiológicos e patológicos da denominada “inferioridade intelectual”; a pedagógica visa(va) à avaliação da inteligência baseando-se na somatória dos conhecimentos adquiridos; e a psicológica, visa(va) a fazer observações do funcionamento cognitivo e mensurações do grau de inteligência por meio da chamada escala métrica da inteligência que determinava o quociente intelectual de cada indivíduo a ela submetido. Segundo Santiago (2005), o resultado da escala promovia uma hierarquia entre as inteligências diversas, classificando os indivíduos em três níveis: acima da média, mediano ou inferior à média. Pontuamos que esta forma de classificar exerce(u) considerável poder de nomeação sobre as crianças e adolescentes considerados deficientes mentais e ressoaram nas escolas, nas clínicas, nos dizeres de uma época (que ainda ecoam) e na materialidade audiovisual do filme “Forrest Gump, o contador de histórias”, de onde pinçamos a cena da mãe de Forrest tentando matriculá-lo na escola pública:

- O seu filho é diferente, Sr^a Gump. O QI dele é 75.
- Bem, somos todos diferentes, Sr. Hancock.
- Quero lhe mostrar algo, Sr^a Gump. Isso é normal [apontando para a “Escala de QI – médias nacionais”]. Forrest está bem aqui [e aponta onde está escrito “abaixo do normal”]. O Estado exige um QI mínimo de 80 dos alunos da escola pública. Ele terá de ir para uma escola especial e vai se dar bem lá. (FORREST..., 1994)

Cinco pontos abaixo do mínimo indicavam que a capacidade intelectual de Forrest estava abaixo do legitimado “normal”; as medições de QI eram ancoradas na postulação bineniana de que a intelectualidade do “débil” se “desenvolve” em um ritmo mais lento que o “normal”, indiciando “atraso” e “desenvolvimento” incompatível com a idade cronológica. Firma-se, então, a veiculação da noção de idade mental distinta da idade cronológica e, embora, a noção de idade mental indicie a suspeita de certa aproximação com o conceito de infantil⁴ da psicanálise, ela deste se distancia ao fazer vigorar o cronológico, a mensuração e não o tempo lógico. Na labuta da classificação persistente, a partir do teste de Binet e Simon, outros pesquisadores elaboraram testes psicológicos mais específicos visando a mensurar cada uma das funções cognitivas dos indivíduos e alicerçaram, por volta de 1940, dois tipos de resultados para os “débeis”: os “verdadeiros” e os “falsos”, sendo os primeiros aqueles que apresentaram resultados homogêneos nos testes e os “falsos” aqueles cujos resultados apresentaram contradição, sendo o déficit encarado como oriundo de um conflito psíquico e não orgânico. Salientamos que os “falsos” (e só poderiam ser os que subvertem), abriram margem para a desconstrução do arcabouço elaborado em torno da falta-falha intelectual que amordaçou tantos sujeitos considerados deficitários e trouxe à tona teses psicanalíticas que permearam a psiquiatria infantil das décadas de 30 e 40 do século XX. Até então, apenas a “falsa debilidade” foi/é caracterizada como passível de cura por tratamento.

Conforme Silva e Dessen (2001), no contexto do referido século, emergiu uma série de modelos explicativos sobre a deficiência, e, embora numerosos, os mais veiculados, parafrasticamente marc(ava)m a ênfase no déficit mental atribuído como um fenômeno que ocorre no indivíduo, sendo este o porta-dor da deficiência. Assim, este sentido faz(ia) vigorar a ortopedia mental, na medida em que o “defeito”, a falta-falha, perpassa o indivíduo que não se enquadra nas normatizações, e jamais a miopia ideológica que atravessa cada contexto sócio-histórico, legitimando quais posições são possíveis aos considerados deficitários ocupar. Abarcando tais posições no discurso, fazemos um parênteses e (d)enunciamos que nestas vigoram marcas da inferioridade veiculadas, por exemplo, na classificação de QI “inferior à média”, e, para além do campo científico, escutamos nomeações como “débil”, “idiota”, “imbecil” se deslocando metonimicamente para o contexto social como sendo representantes de insultos para com o outro, de atribuição de inferioridade ao outro.

⁴ Segundo Sauret (1997, p.22) , “o termo infantil (infantile) designa expressamente o que da criança não se desenvolve”, e ainda que “se o sujeito não tem a idade de seu organismo, ele tem a de seu gozo” (SAURET, 1997, p. 23). Tal noção faz valer a formulação freudiana de neurose infantil, a qual desvela no adulto indícios de suas fixações nas fases libidinais e instaura a atemporalidade do sujeito.

Pontuamos que não estiveram livres deste deslizamento nem os sobrenomes “Pinel” e “Esquirol”.

Voltando aos modelos explicativos proliferados no século XX, com Jerusalinsky (2004, p. 180) colocamos em cena que se, em outros tempos históricos, “faltava a bondade, depois razão, mais tarde função, agora falta substância” nos deficitários, e, articulamos que, se o defeituoso é o indivíduo, na linha sequencial da tentativa de obturação do déficit, emergem medicações para “concertar” (Concerta) o que foge da norma, advindo a neuroquímica e a psiquiatria biológica em meados dos anos de 1950. Em outra via discursiva, segundo Jerusalinsky (2004, p.180), no final do século se firma a psicopatologia psicanalítica, colocando em xeque as produções médicas anteriores e introduzindo “dois conceitos fundamentais para qualquer consideração sobre a patologia mental e sua cura, a saber, a transferência⁵ e o infantil, ambos articulados à descoberta do inconsciente” por Freud. E é com Santiago (2005) que veremos, na próxima seção, os desencadeamentos psicanalíticos que deslocam o déficit e a noção de patologia, desgarrando-se de fato das concepções positivistas.

Adentrando, agora, um pouco mais no âmbito pedagógico e jurídico, perpassando também o político, no entremeio de dizeres de inclusão e exclusão, salientamos com Aranha (1995) que foi no século XX que emergiram os movimentos mais incisivos pela integração dos chamados deficientes nos diversos campos sociais e que fizeram ecoar sentidos de “igualdade” (na diferença) promulgados desde a legitimação dos ideais da Revolução Francesa. Segundo a autora, tais sentidos deságuam na estruturação de um sistema nacional de ensino/escolarização “para todos”, com o objetivo de (en)formar mão de obra para a produção, e, ao nosso ver, traz o eco da concepção althusseriana, articulada por Pêcheux, da manu-tenção da luta de classes. Ainda na voz de Aranha (1995), esta enfatiza que os sentidos de igualdade se alicerçaram durante e após as duas grandes guerras mundiais, acontecimentos desencadeadores de sequelas, amputações, mutilações e déficits; e a pressão social por providências, diante das perdas, impulsionou os movimentos relacionados à reabilitação. Foi no citado século, não por acaso, que foram elaborados tantos documentos e leis de garantias aos direitos dos considerados “deficientes”, dos considerados diferentes, pro-pulsionando sentidos de igualdade de direitos e deveres bem como do direito à diversidade que deram tom aos sentidos de “inclusão”. Neste sentido, Silveira e Neves (2006, p. 79) citam que:

⁵ Conceito psicanalítico formulado por Freud e que diz respeito à repetição da “neurose infantil” na “neurose de transferência” do sujeito para com o analista, sendo esta considerada, uma ferramenta analítica para via de acesso ao desejo inconsciente. Estudada por Lacan, a transferência ganha ares de suposição de saber no analista, devendo este isentar-se deste lugar para que o sujeito produza (ROUDINESCO, 1998).

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtiem – Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), firmada na Espanha em 1994, marcam, no plano internacional, momentos históricos em prol da Educação Inclusiva. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, art. 208, inciso III (Brasil, 1988), o Plano Decenal de Educação para todos, 1993 – 2003 (MEC, 1993) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, 1999) são exemplos de documentos que defendem e asseguram o direito de todos à educação. Segundo esses documentos, todas as crianças devem ser acolhidas pela escola, independente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais.

Esses documentos que permeiam o fim do século XX e o início do XXI aguçaram a elaboração de outros, que re-inferimos atestarem um trabalho com as - e de - resistências à inserção dos considerados fora da norma na medida em que se repete o dizer do mesmo, e, ademais, também apontando ambiguidades a voz de Roudinesco (2000, p. 13) nos indica que “quanto mais a sociedade apregoa a emancipação, sublinhando a igualdade de todos perante a lei, mais ela acentua as diferenças”. E é pinçando os sentidos que veiculamos sobre resistências e acentuação de diferenças pela própria lei ao enfatizar a igualdade que, com Zonatto, Pacífico e Romão (2008), (d)enunciamos engodo maior sendo difundido no discurso dos documentos oficiais sobre/da inclusão, discurso que supostamente intenta aproximar os direitos dos considerados anormais aos dos considerados normais (e se intenta aproximar é porque há distância, há contradição). Com essas autoras, escutamos furos materializados nestes documentos - principalmente em Sala-manca - ao serem pontuados a repetição do uso dos verbos no presente do indicativo para as ações da família, da comunidade e de instituições voluntárias, causando um efeito de sentidos de uma ação que pode e deve acontecer e, por outro lado, o uso excessivo dos verbos no futuro do pretérito quando estes “estão relacionados a funções que devem ser exercidas e sustentadas/apoiadas pelos órgãos do governo.” (ZONATTO; PACÍFICO; ROMÃO; 2008, p. 7). Na voz dessas autoras, “esse uso indicia que as obrigações do governo deveriam ser cumpridas; no entanto, essa obrigação (que seria futura) ficou no passado, pois não aconteceu, tampouco acontecerá” (ZONATTO; PACÍFICO; ROMÃO; 2008, p. 7) e, em nossa voz, indicamos que tais sentidos materializam o (não) fazer governamental, (d)enunciado na charge de Angeli⁶.

⁶ Disponível em: <<http://www2.uol.com.br/angeli/chargeangeli/chargeangeli.htm?imagem=167&total=235>>. Acesso em: 4 abr. 2010.

Dentre múltiplos sentidos veiculados nessa imagem, pinçamos o que nos interessa neste momento que é apontar a opacidade dos sentidos veiculados nos documentos oficiais, ressaltando seus furos, sua não completude, ou seja, a não inserção de “todos” na escola, embora pelo efeito ideológico façam parecer naturais sentidos de inclusão, enquanto se vela a exclusão que inferimos ser não apenas dos considerados anormais. Por meio da movimentação materializada na charge de Angeli da porta que se fecha, deixando muitos para fora, porta esta que é retratada trazendo indícios do sistema prisional ou ainda de um castelo (pelo acesso à memória discursiva), apontaremos o avesso desta denúncia, ou seja, sentidos de abertura, de possibilidades materializadas e legitimadas no “todos”, atravessando dizeres governamentais que perpassam e que são perpassados pelo discurso pedagógico e pelo jurídico. Assim, escutando sentidos veiculados na contemporaneidade em torno do déficit, faremos uma leitura da página eletrônica do Ministério da Educação⁷, flagrada em novembro de 2009, que, a nosso ver, materializa o sentido do/de “todos” como um acontecimento político no contexto sócio-histórico brasileiro ao en-globar “todos” os campos governamentais e ganhar espaço principalmente na educação, de-limitando um terreno, um campo de ocupação aos que estavam fora, dentre eles, os chamados deficientes. Assim, em nossa leitura, resgatamos o “todos” circulante nos documentos oficiais (internacionais e

⁷ Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 20 nov. 2009

nacionais), conforme Silveira e Neves (2006), e anunciamos seu eco no *slogan* do governo Lula (mantido no governo Dilma), recortado da referida página eletrônica.

Costurando alguns sentidos (e não outros), pontuamos inicialmente que nos chama a atenção a indeterminação, a indefinição do pronome “todos” que, se, por um lado, comporta as inúmeras faces e facetas do país e de seus filiados, por outro, as transforma num rosto imaginariamente uno e opaco na medida em que não se sabe, pela indefinição, quem são o “todos”. Escutando os enraizamentos deste pronome, o alçamos na formulação da Constituição Federal de 1988: “Capítulo I – Dos direitos e deveres individuais e coletivos. Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza [...]” (BRASIL, 1988), e vamos para além, resgatando pela memória discursiva, pela memória institucional e pelo interdiscurso, a inscrição histórica do Brasil, marcada pela historicidade de sentidos atrelados a um país formado por excluídos de outros países e indígenas (os quais por sua vez foram excluídos pelos que chegavam do mar), um país colonizado, em desenvolvimento, e que, com a globalização, supostamente se inclui e é supostamente incluído em decisões como “Salamanca” ou “Declaração mundial sobre educação para todos”, além de outras produções do cenário mundial como as privatizações, com consequente circulação de mercadorias estrangeiras e de estrangeiros fora/dentro do país. Assim, lemos na opacidade do *slogan*, o atravessamento da identidade do Brasil/do brasileiro por sentidos oscilantes de exclusão e inclusão que nos levam a questionar, afinal, Brasil, um país de quem?

Feito esse percurso, sinalizamos que o “todos” do *slogan* materializa um discurso inscrito historicamente, e que ganha repercussão no momento em que Lula, ou seja, um sujeito que antes era considerado fora da escola, fora da elite, fora das condições favoráveis a um cargo público, emerge como porta-voz da nação. Assim, assistimos ao “todos” inserindo-se no político na medida em que é deslocado de documentos oficiais, inclusive estrangeiros como a “Declaração mundial sobre educação para todos” (no cenário da educação) e, quicá dos ideais da Revolução Francesa, para o contexto governamental englobando a todo brasileiro, veiculando um chamamento aos pobres, aos excluídos, aos da periferia, aos sem, a uma autorização à ascensão. Em nossa tessitura, bordejamos que o jogo discursivo presente neste *slogan* veicula uma afirmativa categórica que faz falar, no jogo das formações imaginárias, um outro país, diferente do anterior, trazendo um implícito: antes era para

poucos. A partir dessas costuras, escutaremos como tais formações ideológicas e imaginárias circulam na educação, legitimando certos sentidos e tentando escamotear outros.

Nessa rica materialidade, pontuamos a repetição do pronome “todos” deslizando das alturas do *slogan* “Brasil, um país de todos” (que encabeça a página eletrônica), perpassando diversos chamamentos virtuais e fazendo veicular formações imaginárias e ideológicas sobre a participação de “todos” na educação. Da primeira imagem, alçamos uma condição no *slogan* da educação - “Para a educação melhorar, todos devem participar” - que, a nosso ver, se filia a sentidos de obrigatoriedade, os quais encontramos atualmente nas leis, no âmbito do dever, e que neste caso, acentuam uma dívida para com o Governo/Educação, a qual ao ser depositada no “todos” (devem), silencia o compromisso/dever do Governo/Educação para com os cidadãos. Indicamos ainda que, ao se estabelecer uma relação direta entre os verbos “melhorar” e “participar”, é criada uma cena de efeito-causa/causa-efeito em que são veiculados sentidos de que, se todos participarem, a educação vai “melhorar”.

Apontamos, também, que escutamos o verbo melhorar indiciando a filiação do discurso pedagógico ao discurso médico e, mais, a sentidos que atestam o mal-estar na/da educação, assinalando que ela não vai bem; ao contrário dos sentidos aparentes de inteireza, de completude, escutamos e continuaremos a escutar furos na medida em que os sentidos deslizam.

Atentas ao posicionamento das chamadas na página eletrônica, pontuamos que, logo abaixo do *slogan* da Educação, aparece a chamada do “Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)” também veiculando sentidos de “melhorar” (“saiba como melhorar”), não estranhamente posicionados lado a lado, já que a participação na educação se faz interessante para o governo na medida em que a nota do Brasil pode “melhorar” com a diminuição do índice de analfabetismo, fazendo-o alcançar uma “melhor” classificação entre os países, deixando de ser um país tão “inferiorizado”. Tal percurso do Brasil pelo IDEB nos remete aos testes psicométricos que tanto classificaram os inferiores à média. E seguindo por esses sentidos, pinçamos o sentido de “todos” indo ao encontro do que enunciamos sobre o Brasil como um outro país, que de “menos” passa a “mais” e que se materializa na chamada “Venha construir um Brasil mais desenvolvido, mais justo, com oportunidades para todos”.

Na segunda imagem, que dá sequência à primeira, pinçamos a chamada “Literatura para todos” seguida da “lista de finalistas” e pontuamos a opacidade deste dizer já que, se é “para todos”, como existem os fina-listas? E novamente vemos vigorar sentidos de superioridade ou inferioridade em torno do “todos”. Pinçamos, por fim, a chamada do “ProUni – Programa universidade para todos”, veiculando sentidos de que o ingresso na universidade é transparente e é para todos, intentando apagar todas as diferenças brasileiras, dentre elas, a socioeconômica; e resgatando Roudinesco (2000), afirmamos que quanto mais se apregoa a igualdade de todos, mais as diferenças são acentuadas. Assistimos, assim, a uma inundação de “todos” nesta página eletrônica e, pelo deslizamento significativo, articulamos o sentido de “todos”, ao seu avesso, ou seja, à oposição de outros pronomes indefinidos tais como “alguns”, “poucos”, os quais foram escamoteados ao longo da tagarelice do pronome totaliza-dor. Sinalizamos, desta maneira, o *slogan* do governo brasileiro e o *slogan* da Educação como veiculadores do mascaramento ideológico que prega a inclusão, tentando silenciar outros sentidos.

Também no endereço eletrônico do Ministério da Educação, mas em outra página⁸, mais escondida, acessada por um “link”, pinçamos a formação discursiva de incentivo à inclusão, inclusive, premiando àqueles que “experenciarem” tal discurso. Lemos, então, que a premiação dar-se-á aos fina-listas que se identificarem a esta formação discursiva, mais especificamente na modalidade do bom sujeito (PÊCHEUX, 1997a). Provocando movimentos

⁸ Disponível em: <<http://peei.mec.gov.br/>>. Acesso em: 20 nov. 2009

discursivos, lançamos uma inquietude: alguma escola poderia ser premiada filiando-se à modalidade da contraidentificação ou da desidentificação subjetiva, levando-se à enunciação “A escola aprendendo com as diferenças” ao extremo da significação?

Tendo feito esse percurso pelo discurso médico-psicométrico-pedagógico-jurídico, e quicá, político, indicamos o seu andar conjunto, o seu passo a passo amarrado que enuncia, mesmo nas supostas discordâncias, um coro divisório que separa os indivíduos em grupos que vão do “mais” ao “menos”, acreditando-se ainda igualá-los perante a lei ou ademais pela administração de medicações “concertantes” (Concerta), por estratégias de reabilitação, ou seja, veiculando o sentido de diferi-los para depois igualá-los. Salientamos, portanto, que ao classificar, ao fechar sentidos, esse discurso escamoteia a opacidade e dá asas à ilusão de completude que perpassa suas des-cobertas e incursões pelos meandros do que consideram não normal, dando ênfase ao eco deficitário que perpassa os contextos sócio-históricos.

3.3 Sentidos deficitários legitimados no século XXI e sua subversão pela via da falta

Alçamos da voz de Carvalho e Maciel (2003, p. 147) o discurso que abre o século XXI em termos de classificação nosográfica, ou seja, um discurso que se articula/legitima nas/das condições de produção médicas.

O Sistema 2002 da American Association on Mental Retardation propõe princípios básicos para definição de deficiência mental, diagnóstico, classificação e planificação de sistemas de apoio. [...] A deficiência mental é considerada condição deficitária, que envolve habilidades intelectuais; comportamento adaptativo (conceitual, prático e social); participação comunitária; interações e papéis sociais; condições etiológicas e de saúde; aspectos contextuais, ambientais, culturais e as oportunidades de vida do sujeito. [acrescentamos que se trata do sujeito empírico].

Desfiando essa concepção, escutamos a propagação de sentidos classificatórios e que intentam diferenciar parafrasticamente quem é e quem não é o deficiente mental, a partir de uma filiação positivista ancorada na falha do que é padronizado, tanto em termos da instância do indivíduo biológico quanto da sua apropriação pelo/do social (como vimos nos documentos de inclusão, os quais supostamente instauram um lugar no social para o considerado deficitário). Pinçamos, assim, a veiculação da “condição deficitária”, a qual temos (d)enunciado ao longo do percurso feito neste capítulo, e prosseguimos nossos apontamentos com Carvalho e Maciel (2003, p. 148), pontuando na voz destas a noção de “deficiência mental”, considerada reiteradamente como um fenômeno permeado por “incompetência generalizada e limitações no funcionamento individual”, noção que imputa déficit ao indivíduo e que afirmamos ser utilizada por muitos estudiosos da área.

As referidas autoras prosseguem enunciando que a avaliação diagnóstica dos considerados deficitários é composta por diagnóstico clínico, realizado por médicos e psicólogos com base na literatura especializada, como a “Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento – CID-10” e o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-IV” e, anunciamos, assim, que tal avaliação vai ao encontro do que já elucidamos anteriormente sobre o diagnóstico das condições que fogem a uma suposta normalidade, formatadas nas proposições de Binet e Simon no século retrasado. Apontamos, ademais, resquícios de sentidos já veiculados sobre a “não produtividade” dos indivíduos considerados deficientes na chamada Idade Moderna, respingando nos sentidos de “incompetência” e “limitações” citados por Carvalho e Maciel (2003). Pinçamos, também, o

sentido de “generalizada” trazendo indícios da concepção de caráter “global” do déficit de inteligência, proposto por Esquirol. Fazendo essas retroações discursivas, anunciamos que neste aparente vaivém de sentidos, o legitimado no século XXI é atravessado por formações discursivas/ideológicas/imaginárias “já-ditas” que, ao se materializarem nos fios discursivos com novas roupagens, acreditam se desenvolver, se inovar, como escutamos a seguir:

O atual modelo proposto pela AAMR, o Sistema 2002, consiste numa concepção multidimensional, funcional e bioecológica de deficiência mental, agregando sucessivas inovações e reflexões teóricas e empíricas em relação aos seus modelos anteriores. Apresenta a seguinte definição de retardo mental (expressão adotada por seus proponentes): Deficiência caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e no comportamento adaptativo, como expresso nas habilidades práticas, sociais e conceituais, originando-se antes dos dezoito anos de idade. (Luckasson e cols., 2002, p.8). (CARVALHO; MACIEL, 2003, p.148).

Adotando um posicionamento discursivo distinto do ocupado pelos autores deste recorte nosográfico/classificatório, não anunciamos “inovações” nesta concepção datada de 2002; guiadas pela escuta que empreendemos, marcamos a contínua circulação de sentidos que mantêm o indivíduo categorizado com “deficiência mental” como o limitado, como o deficitário, como o falhoso, sentidos estes cravados na enunciação “[...] caracterizada por limitações significativas [...]”. Em consonância com nossa escuta, Santiago (2005, p. 44) aponta que “na verdade, não há nenhuma categoria clínica advinda da nosologia psiquiátrica que, a exemplo da debilidade mental, encarne tão bem essa aporia epistêmica do déficit”.

E acrescentamos que a noção deficitária está para além das classificações psiquiátricas, se nos remetermos aos “já-ditos”, à “memória discursiva e ao arquivo que elucidamos até então, rememorando, dentre estes, os sentidos veiculados na Idade Antiga de imperfeição corpórea/maldição e, ademais, à contribuição freudiana acerca do “estranho”, que remete à castração, e que, sendo inerente à constituição de qualquer ser de linguagem é, portanto, inerente a qualquer contexto sócio-histórico do percurso da humanidade. Com Roudinesco (2000, p. 42) provocamos que se se “[...] procura incessantemente codificar o déficit, medir a deficiência ou quantificar o trauma, é para nunca mais ter que se interrogar sobre a origem deles.”- efeito do processo de repressão apresentado por Freud (1996c).

Em uma via em que não cessam as questões, instauramos a subversão dos sentidos ligados à falha do indivíduo, colocando em cena pressupostos que se ancoram na psicanálise freudiana e lacaniana e que sustentam a Análise de Discurso francesa, acerca da constituição do sujeito no campo da falta, que permeia a linguagem, visando, por meio desta (falta), a

deslocar a condição deficitária. Rememorando Lacan (1998a, 1998b), este aporta o inconsciente como sendo estruturado como uma linguagem e o sujeito, por esta constituído e por aquele dotado, é flagrado no entremeio do discurso, no intervalo entre um significante e outro que, por sua condição intervalar, não é total, é, portanto, opaco, sujeito a, sujeito ao Outro, à alteridade que o constitui e que é por ele constituída. Desvelamos assim que, tal qual a linguagem, o sujeito falta e, a partir desse posicionamento, enunciamos sobre o sujeito, desatreladas das classificações empíricas que estagnam o indivíduo, e anunciamos que a falta está para além das classificações nosográficas, sendo implacável a qualquer ser de linguagem.

Em contraposição às noções de desenvolvimento pautadas no âmbito cronológico, ancoradas em Jerusalinsky (2004, p. 23), anunciamos que, para a psicanálise, “[...] o que se desenvolve são as funções e não o sujeito [...]”, e que “[...] tanto S. Freud como J. Lacan assinalam a ausência de uma cronologia evolutiva na constituição das estruturas do sujeito” (JERUSALINSKY, 2004, p. 39). Tal ótica tece sentidos de que “se o desenvolvimento depende de um processo maturativo, a constituição de um sujeito não depende [...] dele.” (JERUSALINSKY, 2004, p. 37) e, embora os percalços do desenvolvimento possam de fato apresentar obstáculos à estruturação psíquica, este autor ressalta que não é do corpo que depende a simbolização psíquica, mas sim do “Outro, [que] desejante da criança, engendrou-a ou adotou-a para que ocupe um lugar em sua cadeia significante.” (JERUSALINSKY, 2004, p. 37). Com a voz de Sauret (1997, p.20), apontamos que “se não há desenvolvimento do sujeito, há um ‘desenvolvimento’ [o qual preferimos chamar de percurso] das fases libidinais segundo a metáfora que regula as relações do sujeito com o Outro” e, ao indicarmos esta posição discursiva, não dizemos que o olhar empírico deva ser excluído, ao contrário, assim como Borges (2004), consideramos a possibilidade de convergência entre os estudos somáticos e a psicanálise, já que os primeiros descrevem a fenomenologia, e a segunda analisa sua estrutura.

Entretanto, apontamos, com essa autora, que se não se reconhece “a causalidade psíquica, o sujeito do inconsciente, o critério de transferência, pode-se incorrer em reducionismo” (BORGES, 2004, p. 122) e inferimos mais, as contribuições empíricas/positivistas são responsáveis por importantes ganhos em termos de reabilitação dos chamados deficitários, entretanto, enfatizamos que tal modo de vermos insiste na veiculação classificatória e quantitativa que enquadra indivíduos em uma formatação dada que lhe in-fere “atraso” (em relação aos outros) e que a-morte-ce o sujeito. Como aponta Roudinesco (2000, p. 52), “Se o termo ‘sujeito’ tem algum sentido, a subjetividade não é mensurável nem quantificável [...]”.

Prosseguindo nas vias da psicanálise, em Lacan (apud Santiago, 2005), encontramos uma articulação sobre os embates do sujeito com o saber que se desatrela da noção de déficit, tal qual é legitimado no positivismo; ao propor este embate como um mal-estar do sujeito frente ao saber e que a relação com o saber é algo que concerne à estrutura de qualquer ser falante, Lacan fundamenta as tribulações sujeito-saber como uma categoria clínica que só emergiu após o advento da psicanálise freudiana e do complexo de castração. Entre Freud e Lacan, algumas psicanalistas ligadas ao ensino lacaniano se dedicaram ao estudo das crianças consideradas não normais. Pontuamos, assim, as contribuições de Mauad Mannoni que, segundo Santiago (2005), formalizou a primeira tentativa de deslocamento do déficit ao considerar a dimensão do sujeito do inconsciente e a incidência da linguagem sobre esses sujeitos em detrimento do enfoque na *performance* cognitiva veiculada no século XX, sem, contudo, desprezá-la. Neste sentido, Françoise Dolto, em sua análise de crianças classificadas como homogêneas nos testes psicométricos, colocou em questão o déficit de inteligência ao contestar diagnósticos e re-colocar a criança e seus pais na história de significação do chamado “re-tardo mental”. Segundo Santiago (2005), o interesse de Lacan pela questão da “debilidade mental” foi despertado pelo trabalho de Mannoni e, a partir dele, lançou articulações desvencilhando o caráter deficitário do que foi chamado de “debilidade”. Do vasto arcabouço lacaniano, pinçamos algumas de suas muitas contribuições que nos auxiliam a deslocar a noção deficitária.

Segundo Santiago (2005), Lacan inicialmente formulou a noção de holófrase do par primordial de significantes como estruturante do psiquismo do considerado débil, tendo como base sua noção de que o sujeito emerge entre os significantes da cadeia discursiva. Aponta que na holófrase há uma solidificação/aglutinação do binário S1-S2 a qual deixa em suspenso os efeitos da cadeia significante sobre o sujeito que, na voz de Santiago (2005, p. 163), desvela a condição de que “todo sujeito [...] é efeito do significante, efeito da linguagem enquanto um órgão que preexiste ao sujeito e qualquer consideração sobre sua posição nessa estrutura deve ser formulada, não em termos de déficit ou de dissociação, mas em relação à possibilidade de articulação do sujeito na cadeia”. Posteriormente, Lacan (1992 apud SANTIAGO, 2005), apoiando-se em sua teoria dos quatro discursos – do mestre, histérico, universitário e analítico – correspondendo cada um destes a um modo do sujeito se posicionar perante a falta, elabora uma teoria sobre a estrutura da inibição intelectual, e é entre estes discursos que a situa.

Chamo de debilidade mental o fato de um ser, um ser falante, não estar solidamente instalado em um discurso. É isso que faz o preço do débil. Não há nenhuma outra definição que se possa dar a ele, senão a de ser o que se diz, aquele que erra o alvo (*a cote de la plaque*), quer dizer, que, entre dois discursos, ele flutua. Para estar solidamente instalado como sujeito, é preciso ater-se a um [discurso], [...]. (LACAN, 2003 apud SANTIAGO, 2005, p. 176).

Por essa definição, Lacan trata a debilidade mental como a recusa do sujeito a se manifestar entre dois significantes e se posicionar em algum dos discursos, não contestando assim a verdade do Outro, não se expondo à divisão e à castração. Explica que, assim, o considerado débil faz a verdade da castração existir em seu próprio corpo, na medida em que resiste a tudo o que poderia contestar a veracidade do Outro, para se prevenir das dúvidas que o assaltam, concernentes ao saber, relativo à castração. Ao final de seu ensino, Lacan concebe a debilidade quanto ao saber não como uma estratégia exclusiva do considerado débil, mas como via possível a qualquer sujeito que, ao denegar a lei simbólica (Nome-do-pai), recorra a identificação narcísica. (SANTIAGO, 2005). A clínica psicanalítica propõe que cada sujeito possa se haver com a dificuldade sintomática com o saber e, como afirma Santiago (2005, p. 21-22), no que tange ao atendimento das crianças classificadas como “com deficiência mental”,

Longe disso, o que, cotidianamente, é colocado à disposição dessas crianças tidas como fracassadas esboça-se como um conjunto de medidas e ofertas típicas. Tais são, gradativamente, incorporadas pela própria ação do Estado em seus programas de políticas públicas, exprimindo, em seu cerne, as exigências da ciência: tratamento medicamentoso, reeducação pedagógica e psicomotora, terapia psicológica e fonoaudiológica. O inesperado, entretanto, é que o propósito da “adaptação escolar” inscrito nessas ofertas encontra sempre seu efeito inverso – a saber, a própria perpetuação da lógica da exclusão. Em outros termos, a hipótese que se formula é a de que o ideal terapêutico da adaptação e do bem-estar na educação fracassa sempre, e sua consequência inevitável é a suspensão das diferenças singulares dos ditos fracassados.

Por meio dos dizeres dessa autora, escutamos sentidos de exclusão em um contexto sócio-histórico que legitima a inclusão, e neste vaivém em que ora um está no palco e o outro no basti-dor, provocamos com a AD e com a psicanálise que ambos possam entrar em cena e deslocar sentidos pré-estabelecidos. Sendo assim, apontamos que as contribuições de Lacan com a clínica psicanalítica não se bastam nos consultórios, elas podem auxiliar os professores na lida diária com o sintoma de cada aluno com o saber e, ademais, no sintoma de qualquer

sujeito, escolar ou não, com o saber, movimentando-se na inclusão e na exclusão ao se deparar com o enigma do desejo (de saber).

Rememoramos, neste momento, a epígrafe que abre este capítulo, intitulada “Curiosidade de criança”, que como já dissemos, foi escrita por D., aguçado pela aposta de saber feita por sua professora de Português, a qual não recuou diante da falta e conseguiu não encará-la como “falha”, mas sim como desejo, possibilitando a D., um posicionamento, em seu (“próprio”) discurso. Queremos alertar, por fim, que a escola, ao ser contaminada com o “todos” se esquece que “todos” não se inserem no campo do saber da mesma maneira, daí o furo de se conceber um padrão de normalidade. Que D. sustente sua curiosidade como sugere o título de sua poesia.

*[...] onde estavas, lugar?
em que chão, em que ar?
onde fostes depois de me abandonar? [...]*

(ANTUNES, 2004)

É chegado o momento de colocarmos a céu aberto alguns vestígios da produção discursiva dos sujeitos professores e coordenadores, a fim de escutarmos sentidos (não) materializados neste contexto sócio-histórico sobre a inclusão de crianças e adolescentes considerados deficitários mentais nas escolas regulares de Ensino Fundamental, e analisá-los à luz do que tecemos nos capítulos em que delineamos a Análise de Discurso Pecheutiana e a Historicidade dos sentidos sobre o déficit, fazendo movimentos de retroação, de costuras e descosturas, entremeando os dizeres que circulam na contemporaneidade, imersos em “já-ditos”. Contudo, antes deste momento, contaremos sobre os passos que antecederam nossa coleta das vozes até a materialização destas em letras, transcritas, e o pinçamento de recortes discursivos para nossa análise.

Enunciaremos, portanto, sobre as vozes colhidas e sobre nossas vozes tecidas na escuta ao déficit, na escuta aos sentidos de inclusão e exclusão, e que nos fazem questionar ao longo deste percurso qual o lugar para os sujeitos escolares, em especial o lugar para o aluno considerado fora dos padrões de normalidade, no campo do saber, do conhecimento, na escola?

4.1 Da coleta das vozes

Para a elaboração desta pesquisa que aqui se faz corpo, faltante, nos deixamos conduzir pela instigação causada por esta temática, a qual se materializou na escrita e na aprovação do projeto que antecede esta dissertação, e que inicialmente se dispunha a escutar sujeitos escolares coordenadores, professores e alunos considerados fora/dentro dos parâmetros de normalidade em termos cognitivos, a respeito do processo chamado “inclusão”. Tendo materializado esta in-tenção, contatamos quatro escolas regulares de Ensino Fundamental, para que nossa coleta dos fatos discursivos pudesse se dar, e destacamos que estas aceitaram prontamente a participação na pesquisa, formulando sentidos convergentes de ser preciso disso dizer. Das quatro escolas, salientamos que duas pertencem à rede particular de ensino, uma pertence à rede municipal e a outra à rede estadual, ou seja, duas escolas públicas e duas particulares, todas do município de Ribeirão Preto.

O contato foi realizado pessoalmente, sendo agendadas reuniões com os diretores de cada uma das instituições, os quais chamaram os coordenadores do Ensino Fundamental e alguns professores para a escuta de nossa proposta. Para estas reuniões, os alunos não foram chamados, porém os conhecemos na visita feita às salas de aula. Nestes encontros apresentamos nosso projeto de pesquisa e esclarecemos sobre a coleta de dados composta por entrevistas com sujeitos escolares. Tendo os profissionais concordado com a proposta, assim como alguns pais de alunos haviam se interessado pela mesma, autorizando seus filhos, procedemos à assinatura de uma declaração de aceite fornecida pelos diretores das escolas particulares e estadual; a declaração da escola da rede municipal foi assinada pela secretária da educação, respeitando procedimentos municipais. Uma reunião foi feita com a secretária e esta teceu sentidos sobre a necessidade de trabalhos na área da inclusão, tendo em vista as frequentes demandas de “preparo” dos professores para lidar com os alunos considerados deficientes (sentido este que se materializou nas vozes).

Com as declarações em mãos, as depositamos aos cuidados do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP) com nosso Projeto intitulado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e os modelos de Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Feitas modificações sugeridas por este Comitê, obtivemos a aprovação em 19 de agosto de 2009 (Anexo A), para efetuarmos as coletas discursivas. Dentre as modificações efetuadas no projeto, foram retiradas as entrevistas que seriam feitas com os alunos, por uma questão ética, permanecendo então os sujeitos considerados adultos.

No mês de setembro de 2009, novamente entramos em contato com as quatro escolas que nos haviam concedido autorização para que a pesquisa pudesse ser realizada e agendamos reuniões com os diretores, coordenadores e professores, a fim de esclarecê-los sobre o procedimento de entrevista, o qual não mais incluiria os alunos, além de apresentar-lhes a autorização do Comitê de Ética em Pesquisa. Destas escolas, três mantiveram a autorização, uma delas não, havia sido vendida. Então, prosseguimos nossa pesquisa com a autorização de uma escola municipal, uma estadual e uma particular.

Caracterizando as escolas, fomos informadas de que a escola municipal trabalha com alunos considerados com quaisquer deficiências e transtornos há pelo menos duas décadas, tendo em vista as salas especiais, e a partir de 2007, os alunos das salas especiais foram inseridos nas salas regulares. Quanto à escola estadual, temos a informação de que esta sempre acolheu especificamente alunos considerados com deficiência mental em salas de ensino especial e que, a partir de 2008, estes alunos foram incluídos nas salas regulares.

Segundo a direção da escola, algumas escolas estaduais são/eram responsáveis por atendimentos de deficiências específicas, existindo escolas específicas para deficientes auditivos e visuais, todas atendendo aos físicos. Com a inclusão, acreditamos que este caráter específico irá mudar. Tanto a escola municipal quanto a estadual dispõem de professoras chamadas especialistas para atender à demanda de alunos e de professores e ressaltamos que, na escola estadual, os alunos considerados com deficiência mental têm aula na sala regular em um período e no outro deveriam ter aula com a professora especialista. A escola particular, segundo fomos informadas, desde sua inauguração há quase duas décadas se propõe a atender quaisquer alunos em salas regulares, destinando duas vagas em cada sala para alunos com deficiências e transtornos outros. Possuem profissionais que os orientam, uma psicóloga no corpo funcional da escola e frequentemente dialogam com profissionais contratados pelos pais dos alunos. Sendo assim, nestas três escolas, escutamos sentidos de que há pelo menos uma década lidam com crianças e adolescentes considerados com deficiência mental e nas escolas públicas, alvo das entrevistas, desde 2007-2008 lidam com a inclusão destes alunos em salas regulares. Nas análises é possível observar que a inserção desses alunos seja nas salas especiais, dentro das salas regulares, ou diretamente nas salas regulares, tem provocado inquietação nos sujeitos escolares.

Em cada uma das três escolas, realizamos entrevista com um coordenador do Ensino Fundamental e dois professores, totalizando nove sujeitos. Na escola estadual, realizamos uma breve apresentação sobre os objetivos da pesquisa e dois professores se candidataram à entrevista. Nesta apresentação, a maioria dos professores apresentou queixas sobre os alunos e levantaram questões polêmicas sobre a inclusão, porém não se incluíram na pesquisa e respaldaram-se em afirmações de que os dois professores que se candidataram eram “bons professores, jovens, interessados e, portanto, fariam melhor da inclusão e dos alunos”, manifestando assim algumas resistências, tanto em relação à entrevista quanto em relação às suas práticas diárias em sala de aula com alunos considerados deficitários.

Nas escolas municipal e estadual, embora tenhamos conversado com os professores, as coordenadoras destas escolas já haviam escolhido de antemão as professoras que participaram das entrevistas, e salientamos que estas escolhidas também escolheram participar, e também foram nomeadas como profissionais implicadas com a causa da inclusão, assim como os professores da escola estadual. Fazemos um parêntese neste momento para dizermos que este indício de implicação com a causa, assim apresentado, não toma proporções em nossa leitura já que o sujeito para a Análise de Discurso é considerado uma posição discursiva, que é atravessado por já-ditos, por formações discursivas conflitantes, distinguindo-se do sujeito

positivista supostamente dotado de consciência e uno em seu dizer. Entretanto, estes mesmos indícios nominativos nos provocam ao constataremos que, grande parte dos professores, a maioria, portou-se de modo avesso aos dizeres de inclusão, embora os pratiquem, submetidos à ideologia dominante, mantendo seu fazer atrelado ao que um outro/Outro diz, sem saber o que fazem, mergulhados na homogeneidade.

Enfim, retomando nossa rota pela coleta dos fatos, para cada um dos sujeitos coordenadores e professores foi apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi lido e assinado antes das entrevistas (Anexos B, C, D, E, F, G, H, I, J). As entrevistas, semiestruturadas, por assim serem constituídas, funcionaram como disparadores para que os sujeitos discursivizassem sobre o processo de inclusão e sobre os alunos considerados deficientes mentais, e estes se guiaram, se desviaram, se encontraram, se perderam nas/pelas seguintes questões: O que você acha da inclusão? Como é a inclusão em sua escola? Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente? Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?

As vozes foram gravadas em um aparelho MP3 e, posteriormente, foram transcritas literalmente como se apresentam nos Anexos K, L, M, N, O, P, Q, R, S, privilegiando-se o aspecto oral do discurso, ou seja, respeitando-se o modo de dizer do sujeito, suas pausas, suas entonações, seus desprendimentos sonoros da ortografia legitimada, pois a utilização do padrão tiraria o aspecto de "voz" que o trabalho tem a intenção de escutar. Os sujeitos foram identificados por meio de siglas a fim de se cumprir com o sigilo e ressaltamos que utilizamos tais siglas em apenas alguns momentos ao longo de nossas análises, pois, como temos marcado, nos importa é o sujeito e não o indivíduo. Assim, tais siglas foram postas em circulação apenas para recuperarmos repetições de dizeres, convergência e divergência de sentidos enunciados por um sujeito e outro, facilitando também a localização de um discurso e outro.

Materializando a voz dos sujeitos na escrita-transcrição, debruçamo-nos neste *corpus* discursivo, neste material bruto coletado e, a partir desta superfície linguística, iniciamos o processo de de-superficialização (ORLANDI, 1999) dos dizeres, norteadas pela escuta da falta-falha, a qual se deu a ver de maneira manifesta e/ou latente. Elencamos, então, quatro categorias de análise e pinçamos recortes discursivos, como se delineiam na próxima subseção; recortes nos quais escutamos dizeres outros, atravessando as formulações aparentemente estabilizadas dos sujeitos entrevistados. Apoiadas nos conceitos sobre os quais discorreremos nos capítulos teórico-analíticos, intentamos analisar os fios discursivos, fazendo articulações com a memória discursiva, a ideologia, o inconsciente e as condições de

produção, escutando o processo de constituição do discurso e não só o seu produto e apostando que os sentidos enunciados podem sempre vir-a-ser outros e não só os aparentemente ditos.

4.2 Análises: *uma* escuta da falta e faltante

Retomando nosso *corpus* teórico-analítico para nos dedicarmos ao nosso *corpus* discursivo, enfatizamos que a Análise de Discurso pecheutiana, tendo nascido de uma subversão da noção de indivíduo das ciências positivistas, inaugura uma maneira de ler/interpretar que rompe com a estabilidade dos sentidos, dando lugar a um escuta polissêmica marcada na/pela opacidade da linguagem e no/pelo sujeito fa(l)tante. Tendo como norte tal concepção, objetivamos escutar na voz de sujeitos escolares – professores e coordenadores – os sentidos materializados sobre o processo de inclusão de crianças e adolescentes considerados com deficiência mental nas salas regulares de Ensino Fundamental, ou seja, sentidos sobre alunos que até há pouco não eram autorizados a circular por este lugar.

Questionamo-nos sobre como tais sentidos são formulados neste contexto sócio-histórico em que leis e documentos oficiais atestam a inclusão escolar do indivíduo que é considerado pelo positivismo como fora da norma, e, como os sujeitos desta pesquisa, capturados por já-ditos, articulam sentidos em uma instituição que oferece tão pouco espaço à polissemia. Salientamos que temos escutado indícios de uma temática movediça, que ao colocar em circulação sentidos historicamente construídos e atribuídos à “falha”, tem capturado os sujeitos professores e coordenadores (im)pedindo-os ao movimento a um saber/fazer com a “falha”.

A análise que empreendemos nesse momento é *uma* escuta dentre muitas possíveis, e apoia-se nos seguintes dizeres de Pêcheux (1997a, p. 157, grifos do autor),

Se é verdade que a ideologia ‘recruta’ sujeitos entre os indivíduos (no sentido em que os militares são recrutados entre os civis) e que ela os recruta a *todos*, é preciso, então, compreender de que modo os ‘voluntários’ são designados nesse recrutamento, isto é, no que nos diz respeito, de que modo todos os indivíduos *recebem como evidente* o sentido do que ouvem e dizem, lêem ou escrevem (do que eles *querem* e do que se *quer* lhes dizer), enquanto ‘sujeitos-falantes’ [...].

Evocando uma torção nos discursos, mobilizamos a historicidade dos sentidos sobre o déficit e da exclusão-inclusão, apontando, na voz dos sujeitos, o convívio de dizeres oscilantes, ao contrário do sentido único, legitimado, ou seja, a inclusão. Consideramos que este processo, inclusive, tem efetuado um furo no discurso pedagógico filiado ao tipo autoritário, furo que desem-boca em um “sem-lugar” na voz dos sujeitos professores e coordenadores: sem lugar tanto para os sujeitos escolares envolvidos quanto para o (não) saber, deslocando o posicionamento do professor como voz que fala o saber/conhecimento (ORLANDI, 2003). Vejamos o recorte que se segue.

[...] tem hora que a gente age como babá dentro da escola e não como professor, a parte pedagógica mesmo acaba é ficando em segundo plano, não é? [...] (Sujeito R.)

Nessa formação discursiva, o sujeito enuncia sobre os lugares de “babá” e de “professor” como funções que se excluem, ou seja, quando uma “age”, a outra aparece suprimida (sendo cabível o pleonasma). Pela memória discursiva, temos que a função atribuída à “babá” engloba a oferta de cuidados, geralmente dedicados ao bebê e à criança pequena que necessitam da maternagem; marcamos, neste lugar, a frequente circulação de sentidos atribuídos ao indivíduo com deficiência, posicionado geralmente como aquele que necessita de outro para dele cuidar, pois por si próprio é considerado não capaz. Ao contrário da posição de “babá”, pela memória, temos que a função atribuída ao professor diz respeito à transmissão do conhecimento, ao trabalho ancorado na cognição, aspecto do qual o indivíduo considerado com deficiência mental é pouco dotado, conforme diagnósticos positivistas.

Feitos esses apontamentos, interessa-nos salientar neste recorte discursivo que este sujeito não diz apenas “babá”, mas lança o complemento “dentro da escola”, o qual indicia que o sentido legitimado é que a função de babá se instale fora do âmbito escolar; ademais aponta para uma mudança, a função “babá” adentra na escola com a entrada de alunos considerados deficitários mentais. Tais sentidos de dentro/fora, como temos estudado, trazem indícios do discurso pedagógico de tipo autoritário que legisla sobre quem deve estar dentro ou fora da escola. Também nos remete aos sentidos de fora/dentro, exclusão/inclusão dos considerados deficitários que, embora tenham adentrado ao espaço até então habitado pelos chamados “normais”, recebem o velho tratamento parafrástico pautado no déficit, pautado nos cuidados básicos. Aos deficitários não é o professor da escola regular/conhecimento que entra em cena, é a babá. Este apontamento pode ser pinçado na de-limitação da sequência

discursiva “a parte pedagógica mesmo acaba é ficando em segundo plano”, mantendo o sentido de que não é possível ser oferecido aos deficitários o âmbito pedagógico, de domínio do professor e dos alunos “normais”, antigos habitantes das classes regulares.

Em meio a essa reviravolta no lugar a ser ocupado pelo professor diante da inclusão, abrimos espaço à polissemia do sentido de “segundo plano”. A nosso ver, o “segundo plano” pode indiciar um novo plano, diferente das estratégias habitualmente reproduzidas no contexto escolar de ensino regular e que, por este efeito de inovação, pode possibilitar um lugar menos estático para o saber e para os sujeitos. Lugar do qual tanto carecem os sujeitos professores e coordenadores, ao lidarem com a formação discursiva da “falta” atrelada à “falha”.

Prosseguiremos analisando nosso *corpus* discursivo salientando que destacamos a repetição de formações discursivas ancoradas na “falta”, tomada como “falha”, a partir de dois posicionamentos: um pautado na estagnação, na restrita movimentação diante de algo que parece sem solução, e outro, pautado na movimentação em busca de completude, em busca de tamponamento da falta/falha como se ela pudesse ser suprimida, a duras penas. Indiciando a falta-falha, elencamos algumas entradas discursivas nas quais escutaremos como os sujeitos entrevistados se posicionam perante a falta no/do professor, no/do aluno, no/do outro, evocados no processo de inclusão - e exclusão; posição que antes era tomada como completa, dada a suposta homogeneidade dos alunos. Ressaltamos que nossa análise parte da perspectiva faltante, convidando o leitor a tecer sentidos outros, pois afinal, em consonância com Orlandi (2003, p. 135), consideramos que “a margem do dizer que é constituída pela relação com o que foi dito, é que acaba sendo mais fecunda. Porque faz parte da incompletude e se faz desejo.”.

4.2.1 Falta de saber no/do professor

Recortamos formações discursivas que indiciam o modo como os sujeitos entrevistados lidam com a própria falta de saber e identificamos posições-sujeito distintas nas enunciações advindas dos sujeitos das escolas públicas e dos sujeitos da escola particular. Na voz dos primeiros, escutamos que a falta de saber, atrelada à concepção de falha, ancora-se em sentidos que aprisionam os sujeitos, impedindo-os ao movimento e dificultando a busca de saber. Nesta condição, que os captura, clamam pelo socorro de um Outro/outro, que

imaginariamente saberia soltar as amarras que os prendem, ou seja, clamam por uma ajuda que venha de fora, que parta de alguém que sabe para alguém que não sabe.

Já na voz dos sujeitos da escola particular, escutamos a falta de saber, atrelada também à concepção de falha, entretanto, no extremo oposto, captamos uma intensa movimentação para suprimir tanto a falta-falha de saber do professor quanto os imprevistos/improvisos ao lidar com alunos que fogem aos padrões legitimados de normalidade. Trazendo à baila sentidos de completude, ancoram-se na busca excessiva e incessante de recursos pessoais e/ou materiais para, na irrupção da falta-falha, intentar tamponá-la (em vão, com toda ambiguidade deste sentido).

Pinçamos, então, recortes discursivos dos sujeitos oriundos das escolas públicas, ancorados em sentidos de “despreparo” do professor, de falta de “capacitação” e de falta de “formação” específica para lidar com os impasses da aprendizagem.

[...] os professores estão despreparados ainda, tem aqueles professores que já [...] trabalham na sala de recursos e que já têm uma certa formação. [...] Agora professor de sa classe comum não tem essa formação então fi, é um pouco difícil [...] (Sujeito A.)

O sujeito-professor, após dizer sobre o estado de despreparo dos professores, divide-os em dois grupos: dos “que já têm uma certa formação” e do que “não tem essa formação”, causando o efeito de que há os que têm mais conhecimento que o outro, evocando um jogo de poder/saber, uma vantagem-desvantagem. Apontamos que, ao tomarmos a palavra “certa”, tal (des)vantagem traz à cena tanto o sentido de relatividade quanto o de certeza, o que nos leva a indicar uma possível (d)enunci-ação de que, se é certo que, por um lado, ter “uma certa formação” evidencia uma vantagem sobre o fato de não tê-la (haja vista a evocação da dificuldade: “então fi, é um pouco difícil”), é relativo ter uma formação pautada no despreparo, já que este sujeito diz de modo geral que “os professores estão despreparados ainda”.

Atentamo-nos, também, aos sentidos agregados aos advérbios “ainda” e “já”, inscritos sobre o (des)preparo dos professores, os quais, respectivamente, aparentam efeitos de tempo, ou seja, sentidos de lentidão, de atraso, de algo que já devia ter sido feito (assim como tais sentidos são atribuídos aos alunos nomeados com deficiência) e de anterioridade, de algo que foi feito antes. Nesses sentidos podemos localizar a formação dos professores da sala de recursos que antes eram professores da chamada educação especial, denotando uma história, um caminho “já” percorrido por estes ao lidar com as crianças e adolescentes considerados

com deficiência mental, ao contrário dos professores de classe comum. O “ainda” atesta os sentidos que trabalhamos sobre a relatividade da formação, ou seja, apesar do caminho percorrido, “ainda” é faltosa-falhosa. Em nossa escuta, desgrudando a falta da falha, podemos articular que o preparo é uma ilusão ancorada na pressuposição da falha. Grudados no aniquilamento de imprevistos, os sujeitos-professores/coordenadores apresentam dificuldade para saber-fazer com a falta, se movimentar com ela e, assim, esperam por algo pronto que lhes seja transmitido, a fim de reproduzirem a seus alunos, fechando, desta forma, a circularidade do discurso pedagógico, anunciada por Orlandi (2003).

[...] Porque foi muito assim: ‘ah, vai lá, os alunos com deficiência, qualquer ti tipo de deficiência vai frequentar a classe comum’. E aí? Como que vai sê? Qui que o professor tem que fazê? Como que ele tem que lidá? Isso daí não foi passado nada pra gente, é um problema isso. [...] (Sujeito A.)

O “difícil”, posto em circulação na formação discursiva anterior, deságua em sentidos de “problema” na voz deste sujeito, decorrente de desencontros entre o que é ordenado e o que é demandado. Assim, assinalamos a voz de ordem (e que marcamos entre aspas simples) anunciada pelo sujeito, voz entonada como se fosse de outrem, voz que vem de fora e anuncia/impõe a inclusão, e que, no entanto, não responde à demanda do sujeito que aguarda ser informado sobre o “que o professor tem que fazê” (e soma-se ao sentido de despreparo analisado no recorte anterior). Ressaltamos que, ao ressoar em sua voz o dizer suposto de outrem, “ah, vai lá”, o sujeito ocupa uma posição em que (d)enuncia um sentido ancorado em desdém, marcando uma crítica ao modo como a inclusão tem sido feita, e atribui sentidos de falta-falha a esta voz que ordena, mas não “passa”.

Interessa-nos ressaltar, também, a pressuposição deste sujeito de que alguém deveria “passar” o que o professor tem de fazer, o que nos remete ao discurso pedagógico de tipo autoritário ancorado em lugares estabilizados onde alguém que sabe “passa” o conhecimento para outro que não sabe. Indiciamos, então, a aproximação do sujeito-professor ao lugar estanque de aluno, do que não sabe e precisa de alguém para lhe “passar” o conhecimento; assim, escutamos o quanto o sujeito-professor, ancorando-se neste lugar, não se autoriza ao saber sem que outro lhe “passe”. Moldados a uma formação que assim concebe lugares fixos e afixados, escutamos muitas vezes estes sujeitos tendo dificuldade para se movimentar, para se autorizar, como dizem Orlandi (2003) e Pfeiffer (2002), se não são autorizados a isso.

[...] eu acho a inclusão válida, desde que? tenha um respaldo. A partir do momento que a gente não tem um respaldo, é o que eu te falo, a gente entra no achismo e o achismo vai, você brinca,[...] então ainda eu acho assim, se tivesse um respaldo pra gente acho que até se sentiu segura, daí eu acreditaria numa inclusão.[...] (Sujeito AN.)

Podemos escutar, nessa formação discursiva, a contraposição entre a validade e o achismo, sentidos que, pelo acesso ao arquivo científico e à memória discursiva, se ancoram no dualismo cientificidade X crença, respectivamente. O sentido de “respaldo” (o qual podemos associar com o sentido de “(des)preparo” e de “formação” apontados pelo sujeito A.) sintoniza-se com o sentido de validade, na medida em que o sujeito tece, no questionamento “desde que?”, uma condição para a validade da inclusão, questionamento que tem como resposta a demanda de “um respaldo”. O avesso da linearidade validade-respaldo, materializado em “A partir do momento que a gente não tem um respaldo [...] a gente entra no achismo”, anuncia o lugar de onde o professor discursa, afinal ele repete “eu acho” em três momentos, o que nos impulsiona a dizer que tal sujeito enuncia do lugar do sem respaldo, daquele que no achismo “brinca”, outro sentido alicerçado fora do campo científico. A nosso ver, tais dizeres fazem circular a paráfrase da condição do sujeito-professor que, filiado ao discurso pedagógico de tipo autoritário, acredita que por si só não produz saber/conhecimento, necessitando do respaldo de um Outro/outro, que autorizado ao saber/conhecimento, ofereceria segurança ao sujeito-professor, respondendo à sua demanda.

Implicando mais uma condição, o sujeito diz “se [...] acreditaria numa inclusão”, o que reitera a não existência do “respaldo” para este sujeito, a qual é reforçada pelo verbo conjugado no futuro do pretérito, indicando uma ação que não foi feita e nem o será. Interessante notar que o sujeito enunciou o verbo acreditar, o qual se associa à linearidade da crença e não à da cientificidade, mesmo na condição de ter respaldo. Para fechar provisoriamente esta análise, apontamos sentidos de “ter e não ter” que repetidamente emergem no discurso dos sujeitos entrevistados, é o que se dá nos anteriores e nos que virão.

[...] posso falar sinceramente assim que não foi me oferecido na minha formação docente pra trabalhar com esses alunos, né. (Sujeito M.)

Nessa formação discursiva, salientamos o pedido/poder para falar (e ser sincero) sobre uma oferta que não lhe foi feita. É interessante salientar, pelo avesso deste dizer, a marca da não formação oferecida a professores para não trabalhar com “esses alunos” (os chamados deficientes mentais) e, por outro lado, podemos apontar que a formação que lhe foi oferecida

destina-se ao trabalho com os alunos “normais”. Torna-se interessante apontar por meio dessa formação discursiva o descompasso da formação docente, já que, embora os alunos considerados deficitários estejam adentrando as salas regulares neste século, há décadas discute-se esta inserção. Ademais, dispomos do fato de que este sujeito formou-se recentemente e (d)enuncia a não formação “docente pra trabalhar com esses alunos”, o que nos remete aos sentidos já analisados sobre a “babá dentro da escola”. Enfatizamos nessa formação discursiva o encadeamento da significação do verbo oferecer com os sentidos já analisados do dar/receber algo que não se tem.

[...] então na faculdade que a gente faz, você não tem específico, de alunos ... com deficiência mental, deficiência física, você não tem específico, só se você, na faculdade não tive, e normalmente não tem. Só se faz especialização nisso, nem na minha psicopedagogia eu não consegui chegá nessa parte. [...] (Sujeito AN.)

Nesse dito, chamou-nos a atenção o silêncio (ausência de voz) marcado pelas reticências após o sujeito-professor enunciar “alunos”. Associamos tal silêncio ao silenciamento (ORLANDI, 2003) “na faculdade” daquilo que o sujeito nomeou como “específico”, ou seja, o ensino que seria destinado a indivíduos “com deficiência”, seja ela “mental”, “física”. Chama-nos também a atenção quando o sujeito diz “só se você” e não dá continuidade a este dizer, velando uma possibilidade, uma condição, em que o agente não seria a “faculdade”, ou seja, seria o “você”. Possibilidade-condição que poderia descolar o sujeito de uma transmissão descom-passada como a que é oferecida pela faculdade. Destacamos, também, que ao tratar do silenciamento do “específico”, o sujeito-professor inicialmente oculta a especificação dos agentes do discurso.

Mobiliza, portanto, a pluralidade do anonimato (“a gente”, “você”), para posteriormente assumir o seu dizer (“não tive”, “nem na minha”, “eu não consegui chegar”). Indicamos que o sujeito toma o anonimato para depois se incluir e poder falar (como o dizer do sujeito M.) daquilo que está excluído da “faculdade” e inclusive da “especialização”. Sendo assim, apontamos que os sentidos de inclusão/exclusão veiculados e velados neste recorte discursivo (d)enunciam o modo como o discurso pedagógico, alicerçado no âmbito do discurso autoritário, anula os impasses com o conhecimento/saber, ocupando-se do que se supõe homogêneo (o ensino aos dentro dos padrões de normalidade). Marcamos a impotência do sujeito-professor ao “não conseguir chegá nessa parte” e introduzimos que, na e pela sonoridade do “nesse a parte”, que é colocado à parte ou aparte (de apartar), o ensino, os

professores, os alunos são alojados em compartimentos, precisando sempre da autorização de um Outro/outro para deslocar-se, movimentar-se e criar.

[...] Primeiro porque eu vejo que existe uma falta de capacitação dos, dos próprios professores pra trabalhá com essas dificuldades, né? Então nós nem nunca recebemos cursos, ninguém nunca recebe capacitação,[...] (Sujeito M.)

Pontuamos nesta formação discursiva o movimento do sujeito ao inicialmente apontar que vê (responsabilizando-se pelo seu dizer na medida em que se coloca na primeira pessoa do singular) a existência de “uma falta de capacitação dos,” (fazendo um breve intervalo marcado pela vírgula, para acrescentar) “dos próprios professores”. Pinçamos “próprios” como um sentido que pode deslizar para algo que é inerente aos professores, segundo este dizer. Posteriormente, este sujeito faz um giro discursivo ao sair do âmbito do sentido de “próprios” para um sentido outro, atribuindo a falta para outra cena, ao “nem nunca recebemos cursos, ninguém nunca recebe capacitação”, passando assim de agente (“próprios”) a paciente (“recebe”). Pontuamos a recorrência da negativa (“nem nunca”, “ninguém nunca”) ao sujeito instalar-se como paciente, esperando receber de um Outro/outro algo que não vem. Salientamos que, como agente do discurso, o sujeito deixou de dizer sobre a “falta de capacitação” inerente aos “professores pra trabalhá com essas dificuldades” e situamos na falta de capacit-ação, a pouca movimentação dos “próprios” professores nas/pelas “dificuldades” e, mais especificamente, “com essas dificuldades” (que vão além das dificuldades dos alunos e abarcam os “próprios”). Tal posicionamento nos leva a pontuar como os sujeitos entrevistados atribuem as dificuldades encontradas em seu trabalho à falta-falha de recursos cognitivos, materiais, quase-nunca se questionando o porquê de algumas dificuldades os paralisarem, inclusive ao ponto de não levarem adiante “nem” suas queixas. Sinalizamos que os sentidos em torno do verbo “receber” retomam sentidos já apontados e ancorados no funcionamento do verbo “passar”, mantendo-se à espera de que alguém de fora “passe” o conhecimento/saber.

[...] Depois, com o tempo, nós, os professores, que fomos realmente nos adequando. Por quê? A gente era obrigado a fazê alguma coisa porque ninguém fazia nada. [...] A partir dali eu acho que nós professores começamo a, a procurá ajuda em internet, o que fazê, sabe?[...] (Sujeito S.)

As marcas “Depois” e de “com o tempo” indicam uma passagem temporal (histórica) que, pela retomada do tema que abordamos, caracteriza o tempo decorrido após o processo de inclusão ter-se instalado nas salas regulares. O sujeito aponta, nesse “depois”, um movimento contínuo marcado na conjugação verbal, onde fazendo ecoar, em sua voz, a voz de outros (“nós, os professores”), afixa sentidos de adequação (“fomos realmente nos adequando”). Em nossa suposição de um momento anterior, no qual os professores não estavam se adequando à novidade da inclusão (apoiando-nos no avesso da enunciação do sujeito) e neste “depois”, onde foram se adequando, podemos articular a forma-sujeito, respectivamente do “mau sujeito” e do “bom sujeito” estabelecidas por Pêcheux (1997a). Fisgado por duas posições distintas, este sujeito continua deslizando em seus dizeres ora ocupando o lugar do bom sujeito, o qual, “obrigado”, se identifica com a formação discursiva dominante e vai à busca de ajuda na internet; ora ocupando o lugar do mau sujeito, que, justamente por se sentir “obrigado”, não se identifica com a formação dominante e aponta o furo do Outro/outro: “ninguém fazia nada”. Assim como marcamos na formação discursiva do sujeito M., aqui também vemos a recorrência da negativa atribuída ao Outro/outro, a este que não oferece o que o professor demanda. Ressaltamos a presença/ausência deste Outro/outro representado no pronome indefinido “ninguém”, não nomeado em nenhum (cabível a redundância) dos recortes até então apresentados, como indicativo de que os sujeitos entrevistados apresentam dificuldades para dirigir suas demandas a quem de fato cabe dirigi-las/recebê-las.

Cabe ainda retomar como o sujeito justifica pelo sentido de “obrigado” tanto a contestação da formação discursiva dominante quanto a adequação a ela. Por fim, na ausência da voz do Outro/outro que nada faz, mas impõe uma ação aos professores, o sujeito diz de uma busca (“procurá”), ajuda em internet para algo fazer. Tal movimento, o sujeito não conseguiu nomear como desejo de saber/ensinar.

Apresentaremos, a partir de agora, recortes discursivos dos sujeitos entrevistados oriundos da escola particular e marcaremos como tais sujeitos se posicionam diante da falta. Iniciamos este percurso, fazendo um contraponto entre a enunciação anterior, na qual o sujeito (e os professores que elencam para discursar com ela) procura ajuda na internet para o que fazer com/na inclusão e, a que se segue, que diz de “reuniões com especialistas”, marcando lugares distintos para o conhecimento e para os sujeitos. Podemos apontar, neste contraponto, o jogo de poder existente entre o âmbito público e o privado, re-velando as lutas de classes e de vozes (ALTHUSSER, 2006; PÊCHEUX, 1997a). Apontamos, ainda, para além dessas lutas, que os sentidos atribuídos à falta, na voz dos sujeitos da escola particular, também se ancoram na falha.

[...] então é passado orientação pros professores, reunião, reuniões, nós fazemos reuniões com os pais também, de alunos com necessidades especiais, é nós fazemos reuniões com os especialistas que atendem esses alunos, [...] (Sujeito MA.)

Nesse recorte discursivo, podemos localizar intervenções que o sujeito-coordenador da escola particular dispõe para lidar com os alunos considerados com deficiência mental. Sendo assim, apontamos a re-corrência com que o sujeito enuncia “re-união”/“re-uniões”, causando um efeito de preenchimento, de cercamento, e ademais de sentido de união-uniões já que trazem à escola os pais e os especialistas, sujeitos que também lidam com os alunos que nomeia “com necessidades especiais”, evocando um saber em comum. Salientamos, contudo, que o sujeito não verbalizou o mesmo sentido ao se voltar para os professores. A eles não evocou “reuniões”, mas sim “orientação”. Pelo acesso à memória discursiva, temos que os sentidos que circulam sobre reuniões tangem a discussão de determinada pauta, tendo os participantes voz supostamente ativa. Já os sentidos atrelados à orientação, considerando-se inclusive o contexto pedagógico, atrelam-se ao sentido de que alguém que sabe instrui o que não sabe, caracterizando uma estabilização das vozes ao marcar o lugar do ativo e o lugar do passivo. Especificamos, ainda, que o sentido de “orientação” vem acompanhado do verbo passar que, conforme já o analisamos, reitera o sentido do conhecimento ser transmitido a um outro que é desprovido do mesmo. É interessante apontar a repetição de que os sujeitos professores (estudiosos da aprendizagem) não são autorizados ao conhecimento, ao saber, a partilhar destas instâncias, a não ser com os a-lunos, que pela própria significação da palavra remete à falta de luz, sendo preciso que alguém lhes “passe” a luz. Interessante, também, apontar que os sujeitos entrevistados das escolas públicas colocam-se no lugar demandante de que alguém os oriente, os capacite, os prepare. Lugar que é preenchido pela escola particular.

[...] então assim a diretora participava do processo, ficava na sala, a psicóloga ficava na sala, com a gente pra gente aprendê a lidá com caada tipo de criança, com cada inclusão dentro da sala de aula, não só dos especiais, né? [...] (Sujeito ES.)

Podemos ver desaguar, na voz do sujeito, os sentidos atribuídos à “orientação” passada para os professores, assinalada na voz do sujeito-coordenador MA.. Nesta formação discursiva, vemos o adentramento não da “babá” (retomando a enunciação do sujeito R.), mas sim da “diretora” e da “psicóloga”, profissionais caras ao contexto escolar, sinalizando a luta de poder entre as classes, conforme anuncia a teoria althusseriana e pecheutiana. Todavia,

salientamos que tanto em uma instituição quanto em outra, a nosso ver, o que está em jogo é o fato de que para lidar com “caaada tipo de criança”, o sujeito professor aciona (ou acionam por ele) outros profissionais que imaginariamente ocupam lugares de saber. E retomamos: lugares distintos, alicerçados em um jogo imaginário em que à “babá” são atribuídos sentidos de não contribuição pedagógica (já que quando a babá entra em cena, “a parte pedagógica” fica em segundo plano); e de contribuição à aprendizagem dos professores com a participação da diretora e com a entrada da psicóloga em sala de aula, sentido materializado em “pra gente aprendê”.

Apontamos, também, um giro discursivo e de posicionamento do sujeito(s)-professor(es) quando, no espaço que é (era) de seu domínio, a sala de aula, adentram outros sujeitos para ensiná-lo. Indiciamos ainda a conjugação do verbo ficar no pretérito imperfeito (“ficava”), tempo verbal que expressa uma ação inacabada e que pode se prolongar no presente, evocando uma ação sem prazo determinado, e ainda sem fim. Tal imperfeição nos evoca o sentido de continuidade da ação, em que, mesmo recebendo orientação, o professor não está autorizado, é preciso ser sempre ensinado para ensinar, o que os aprisiona na paráfrase e dificulta na lida com a polissemia. Demarcando “caaada tipo de criança”, evocamos que o discurso pedagógico, filiado ao tipo autoritário, atrelou-se a lidar com crianças e práticas amordaçadas pelos critérios de homogeneidade, os quais se atualizam com outra roupagem na frequente enunciação-massificação do “todos” presente nas leis de inclusão e nos *slogans* governamentais, discutimos no capítulo 3.

Intriga-nos escutar que para lidar com a polissemia e com a particularidade, permitindo-se desamarrear dos moldes parafrásticos, os professores tenham de ser orientados por profissionais que não lidam com crianças em sala de aula. Marcamos, por fim, a nomeação “especiais” dada aos “alunos com necessidades especiais”, recorrente nos recortes oriundos do *corpus* colhido da/na escola particular.

[...] então tem essas reuniões, tem mediadora, tem psicóloga, fono, tá sempre vindo na sala perguntando se a gente precisa de alguma coisa, a gente também sempre mandando pra direção o que precisa, então assim é um trabalho conjunto mesmo a gente num tá sozinha, tá todo mundo junto. (Sujeito ES.)

Interessa-nos apontar nessa formação discursiva a repetição do verbo ter conjugado no presente do indicativo e seus complementos (“tem essas reuniões”, “tem mediadora”, “tem psicóloga, fono”), que somado ao sentido de “sempre”, de “conjunto”, de “a gente num tá

sozinha”, de “tá todo mundo junto” tenciona ventilar sentidos de completude, ao contrário do esburacamento da negativa atribuída aos sujeitos entrevistados das escolas públicas ao dizerem que não têm capacitação, não têm preparo, não têm respaldo, dentre outros sentidos. Sinalizando esta oposição nos discursos, apontamos o modo como os sujeitos se posicionam ao lidar com a falta-falha, alicerçados em instituições distintas, o que não incorremos em dizer que em outras escolas públicas e em outras escolas particulares os discursos não possam estar ao avesso do que aqui se apresenta ou ainda descolados dos sentidos aqui analisados.

Para se adequarem à formação dominante da inclusão e se incluírem no discurso como bons sujeitos (PÊCHEUX, 1997a), esta escola particular em específico lança mão de diversas estratégias, ampliando recursos humanos. Apontamos que mais profissionais vão até a sala do professor, além da psicóloga e da diretora, e nos questionamos sobre o lugar do saber/conhecimento do professor em meio a tanta oferta de saberes/conhecimentos outros. Ademais, marcamos também a repetição do sentido de “precisa” e que nos remete ao sentido de necessidade, tão atribuído aos considerados necessitados de atenção especial, que, são deslocados ao professor.

[...] A criança que tem dificuldade [...] ela tem uma pasta amarela, e ali fica um portfólio dela, da vida dela inteira dela aqui na escola, [...] você precisa estudá o que é que ela tem [...] pra podê tê um pequeno conhecimento daquilo que ainda você não sabe como é. [...] (Sujeito AC.)

Já, o sentido de “precisa” neste dizer é associado ao professor precisar estudar; assim, põe em movimento sentidos nos quais o professor vai à busca de estudo, não agregando a sua volta nenhum outro profissional que lhe serviria de muleta para suprir sua falta-falha de saber/conhecimento. Entretanto, apontamos que a finalidade deste estudo mobiliza sentidos que marcam repetidamente que o conhecimento é parcamente permitido ao professor. É o que pinçamos em “pra podê tê um pequeno conhecimento daquilo que ainda você não sabe como é”, garantindo ao professor um lugar de pouco poder. Na direção oposta, em relação ao “portfólio” são atribuídos sentidos de inteireza, sendo tal instrumento imaginariamente capaz de abarcar a vida inteira da criança na escola.

Acrescentamos que tal instrumento é utilizado apenas para “a criança que tem dificuldade”, como alerta o sujeito, e que o referido fica em uma pasta amarela. Ao tratarmos dos movimentos dos sujeitos no discurso da/na chamada inclusão, torna-se interessante recorrer aos sentidos atribuídos à cor amarela na sinalização de trânsito, sendo esta um sinal de alerta, que indica o momento de seguir com cautela no trânsito ou de parar. Salientamos

como o sentido de cautela marca o dizer deste sujeito ao tratar do conhecimento do professor, indiciando que ele pode ir à busca do conhecimento, que ele “precisa estudá”, mas, atenção!, Ele não pode fazer movimentos contínuos, há um sinal amarelo que anuncia o dever frear.

[...] isso tudo fica descrito num planejamento que a gente faz, entrega pra coordenação, eles leem, vê se tá bom, dá sugestões, planejamento das crianças especiais tô falando, a gente tem o planejamento da sala e mais o das crianças especiais com atividades adaptadas [...] (Sujeito ES.)

Destacamos, novamente, sentidos de inteireza ao sujeito dizer “tudo”; tais sentidos também podem ser escutados no “planejamento”, que, pelo acesso à memória discursiva, mobilizam a antecipação, a previsão de ações para tamponar a irrupção de furos no discurso pedagógico, na busca de tamponar possíveis imprevistos/improvisos. Interessante notar que os professores fazem o “planejamento” e o entregam para a coordenação avaliá-lo, “vê se tá bom”, e neste recorte discursivo podemos trazer à baila os sentidos de bom e mau, certo e errado, dualidades tão evocadas no âmbito pedagógico, conforme Orlandi (2003). Quanto a esta avaliação situada entre as facetas do bom e do mau, cabe apontar que, em nenhum momento, os sujeitos entrevistados mencionaram que os demais profissionais que adentram a sala de aula são submetidos a alguma avaliação e, constatamos que, assim como as crianças são avaliadas, os professores também o são. Salientamos que cabe, também, apontar que quanto ao “planejamento da sala”, parece que o professor pode transitar com maior liberdade, já que o sujeito especifica que entrega para a coordenação o “planejamento das crianças especiais”. Tal dizer nos possibilita escutar que os alunos considerados com deficiência não estão incluídos no planejamento da sala, estando o sentido de “sala” atrelado à homogeneidade na sala de aula, ou seja, na “sala” permanecem cabendo os considerados “normais”. Sinalizamos, ainda, o sentido de “adaptadas” referindo-se às atividades para “crianças especiais” e retomamos sentidos atrelados à adequação do professor trazida na voz do sujeito S. (“nós, os professores, que fomos realmente nos adequando”). Salientamos que tais sentidos podem apontar um desprendimento do que é habitualmente feito, podendo abrir espaço para a polissemia e o saber, todavia, percebemos que no discurso pedagógico de tipo autoritário as mudanças logo são incorporadas como algo rígido, hermético, como pudemos verificar na repetição do “planejamento”.

4.2.2 Falta de conseguir ensinar

Escutamos os sujeitos entrevistados a-bordando uma falta (atrelada, na voz dos sujeitos, ao sentido de escassez) do que é esperado (pelo discurso pedagógico e pelos sujeitos a ele assujeitados), que é o professor conseguir ensinar, tomada como falha. Assinalamos, com isso, que com a inclusão de crianças e adolescentes considerados com deficiência mental, o ensino regular, moldado em práticas ancoradas no previsível, no controlável, em parâmetros positivistas de desenvolvimento, sofre abalos e estes ressoam na boca dos sujeitos professores-coordenadores. Ancorados em raízes parafrásticas, tais sujeitos apresentam dificuldades para transitar na polissemia, e as formações discursivas materializadas sobre as dificuldades do/no ensino-aprendizagem deságuam em sentidos de incapacidade do aluno e do professor.

[...] a professora o tempo todo vai atrás no banheiro atrás do menino, sabe? O menino usa fralda, o menino faz tudo que ..., sabe? Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico com essa criança? Quase que nenhum.
(Sujeito R.)

O sujeito-coordenador verbaliza sobre um dos alunos da escola diagnosticado com síndrome de Down, o qual nesta formação discursiva é nomeado “menino” e depois “criança”. Atentamo-nos ao silenciamento (ORLANDI, 2003) da nomeação “aluno”, tão empregada para se referir àqueles que estão na escola para aprender. Tal silenciamento não é em vão, pois este sujeito-coordenador diz: “Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico, com essa criança?”, indiciando que este menino-criança não ocupa o lugar de aluno (ou não é autorizado a ocupar?), do que está lá para aprender, e nem o sujeito coordenador-professor está ensinando (do lugar habitual), o que causa um furo no discurso pedagógico. Ademais, apresentamos outros furos. O discurso sobre a professora ir atrás do menino inverte uma posição típica no discurso pedagógico que é o aluno seguir o professor, assim o é nas filas, no raciocínio para entender os conteúdos. Como chamar de aluno alguém que não segue o professor? O menino usar fralda anuncia que ele requer uma atenção da professora do Ensino Fundamental, que, em termos desenvolvimentistas, não se aplica mais aos alunos “normais” (e rememoramos os sentidos enunciados sobre a “babá”) que estão neste nível de ensino. Assim, no Ensino Infantil é suposto que a professora auxilie seus alunos a irem ao banheiro, já no Ensino Fundamental, filiados ao discurso médico-psicológico, espera-se que o aluno já tenha adquirido esta habilidade.

O menino-criança é então o deslocado, o deficitário que ainda não adquiriu as habilidades esperadas, o que falha, e não se enquadrando nos moldes escolares, o trabalho pedagógico feito com essa criança é “quase que nenhum”, causando o efeito imaginário de nada poder ser feito. O que o menino faz é reticências (“o menino faz tudo que ...”), abala o discurso pedagógico de tipo autoritário que pouco se movimenta efetivamente amordaçado pela falha. Tomada no âmbito da falta, a questão “Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico com essa criança?” pode abrir espaço à polissemia, fazendo circular na escola os discursos lúdico e polêmico, como aponta Orlandi (2003), e propiciando que os sujeitos coordenadores-professores-alunos se deparem, cada um a sua maneira, - como anuncia a psicanálise -, com um lugar para o saber, no caso, na escola, saber que vai além do conhecimento, mas que pode se fazer sintoma neste. Conforme a AD, o discurso não é transmissão de informação, e o conhecimento não é meramente partilhado.

[...] por exemplo, se entrar hoje um aluno surdo na minha sala eu não sei lidar com libras, né? se entrar um aluno, um cego, eu não sei o braile. [...]
(Sujeito M.)

Nessa formação discursiva, destacamos os efeitos de sentidos criados pela temporalidade verbal dos modos subjuntivo (“se”) e indicativo (“sei”), indiciando o primeiro uma incerteza e o segundo uma certeza. Podemos ler, então, que diante da possibilidade de “um aluno surdo” entrar na sala, “um aluno, um cego”, o professor garante que sabe de antemão que não sabe “lidar com libras”, não sabe “o braile”, causando um efeito de sentidos de que assim não será possível a comunicação entre o professor e um aluno deficitário, sendo prudente que a entrada de um aluno assim não seja certa. Interessante notar que ao professor falta algo (saber), ao se deparar com um aluno que tem características faltantes, seja falta de audição, seja falta de visão. E o que falta é atrelado, por este sujeito, a instrumentos de comunicação, ou seja, a recursos, digamos externos, e não a recursos intrínsecos ao professor, que poderiam aproximá-lo do imprevisto e cessar a paráfrase.

Não estamos sustentando que não é importante que um professor saiba o braile ou libras, mas sim que colocar a falta do instrumento como sendo um empecilho, aproxima o professor das condutas parafrásticas escolares que pouco impulsionam o desejo de ensinar-aprender. Pontuamos, por fim, que os sentidos que poderiam ser articulados sobre “um aluno”, foram silenciados, sendo postos em circulação apenas sentidos que giraram em torno do que supostamente falha: “um surdo”, “um cego”, um professor que não sabe lidar com

libras, não sabe o braile. Assim, observamos que o não saber lidar com “um aluno”, um específico, fica velado nesta formação discursiva ao serem materializados sentidos atrelados a instrumentos.

[...] porque o nosso auditivo, à tarde, eles tem atividade de alfabetização na Língua Portuguesa, tem aula de libras, então, sabe? cê tem pra onde socorrer, falho ou não, tá tendo atendimento. Cê não fica perdida, como fica o mental ainda. (Sujeito AN.)

Apontamos que o sujeito, ao dizer sobre o “auditivo”, põe repetidamente em circulação o verbo *ter*, marcando o acesso à “atividade de alfabetização na Língua Portuguesa”, à “aula de libras”, ao “atendimento”, acesso que desencadeia um sentido de direção: “cê não fica perdida como fica o mental ainda”. Este acesso tende à ambiguidade já que tais recursos são oferecidos aos alunos, mas o sujeito diz a partir de uma posição onde também usufrui destes. É o que pinçamos na enunciação “cê tem pra onde socorrer”, causando o efeito de sentidos de correr (sendo a frase corriqueira: “você tem pra onde correr”), de ser acolhida, e de “socorrer”, de acolher, dizendo, assim, de um lugar de passividade-atividade.

Salientamos que, pela memória discursiva, temos que o sentido de “auditivo” remete à qualidade do que ouve, e, ao contrário disso, nesta formação discursiva, tendo em vista as condições de produção em que se deram, são postos em circulação sentidos atrelados a recursos para comunicação de/com indivíduos considerados deficientes (auditivos). Intentamos dizer que a supressão da palavra deficiente não se deu ao acaso, já que tendo posse de tais recursos o sujeito-professor marca uma facilitação no ensino-aprendizagem do “auditivo” que, por meio das libras, podem interagir, quase se tornando “normal”. Tal enunciação vai ao encontro do dizer do sujeito M., pois, atrelados a instrumentos, os sujeitos-professores conseguem ensinar, caso contrário, encontram dificuldades.

Para analisarmos a próxima formação discursiva, pontuamos o sentido de proximidade na voz do sujeito ao atribuir o pronome possessivo “nosso” para o “auditivo”, o que não ocorre para o “mental”.

No mental me sinto perdida, não tem, não tem, cê não, e eu ainda num, num é assim, eu não aceito, a criança ficá sentada, assistindo aula. Que os outros alunos, eles não ficam assistindo a aula, eles ficam participando da aula de alguma maneira, e eu não consigo fazê o menino participá de alguma forma. [...] (Sujeito AN.)

Ao sujeito se referir ao “mental”, observamos a supressão do termo deficiente tal qual ocorreu ao se referir ao “auditivo”, o que nos leva a associar o caso em que os alunos considerados com deficiência são chamados de “especiais”, metonímia de “portadores de necessidades especiais”; flagramos funcionamentos semelhantes já que há a supressão imaginária da deficiência e ela continua sendo ve(icu)lada. Nessa direção, apontamos uma ambiguidade ao sujeito dizer “o mental” e “no mental”, causando o sentido no segundo caso de que o sujeito-professor fala de si, ou seja, fica mentalmente perdida (“No mental me sinto perdida”). Ao contrário de quando diz do “auditivo”, do que o aluno com esta característica tem, o sujeito, sobre o “mental”, repetidamente traz a negativa em um discurso truncado (“não tem, não tem, cê não, e eu ainda num, num é assim”) causando o efeito de um não direcionamento no ensino-aprendizagem, na medida em que não ancorou seu dizer em instrumentos, em recursos. A atividade neste caso fica associada aos “outros alunos” que participam da aula, e a passividade instala-se no “menino”, que assiste à aula e é não nomeado de aluno como os “outros”. Associamos, também, ao apontamento da passividade, os sentidos de a professora ficar mentalmente perdida, não conseguindo “fazê o menino participá de alguma forma”.

[...] a única coisa, assim a diferença é que antes ele ficava uma hora, uma hora e meia com um grito dele, contínuo, e que agora parou, só que o sono dele, manteve. [...] (Sujeito AN.)

Assinalamos os sentidos de “a diferença” anunciando a demarcação de algo novo ao instalar um “antes” e um “agora” no fazer do aluno (chamado de “menino” no recorte anterior) em sala de aula. Indiciamos nesta “diferença” uma movimentação do aluno de um lugar a outro, de um “grito dele contínuo” a um cessamento deste. Entretanto, notamos que esta movimentação é menos-prezada no dizer do sujeito quando a nomeia como “a única coisa” e presa a (é presa a) enunciação “só que o sono dele, manteve”. Dessa forma, apontamos que o sujeito-professor, assim como o sono do aluno, o mantém em um lugar de apagamento, um lugar pouco notado, que não causa surpresas ao deixar de gritar continuamente por “uma hora, uma hora e meia”. Mentalmente perdido, o sujeito entrevistado encontra dificuldades para perceber que o “menino” não é a-penas passivo.

[...] Eu fico desiludida, não vejo resultado. [...] (Sujeito AN.)

Ao tomarmos os três recortes discursivos do sujeito, intentamos pontuar o assujeitamento deste à formação ideológica que legitima a condição deficitária e o discurso pedagógico de tipo autoritário. Assim como destacamos o dizer “No mental me sinto perdida”, destacamos no recorte atual o “não vejo” e indicamos que tais condições supostamente deficitárias, tão frequentemente tomadas como falha pelas ciências positivistas, dificultam o sujeito-professor a considerar a falta constitutiva de não poder tudo saber/ver, e que, por outro lado, torna possível algo saber/ver. Além dos sentidos já analisados, onde o sujeito presou seu dizer no que se mantém (homogeneidade) e em critérios fixos de passividade/atividade, ressaltamos também sua (des)ilusão no “resultado”. Sentido tão presente no discurso pedagógico de tipo autoritário, estabilizado em critérios de normalidade, de evolução, de desenvolvimento atrelado à idade cronológica e à seriação escolar. Indicamos que, ancorando-se nesses parâmetros fixos, o sujeito não se permitiu ver/ouvir (e/ou não é permitida a ver?) o cessar do grito de seu aluno. É associado ao sentido de “desiludida” que analisaremos os próximos recortes, já que escutamos, na voz de outros sujeitos, a repetição de sentidos atrelados a um mal-estar em torno da falta de conseguir ensinar.

[...] às vezes ele tá tendo um progresso que EU não vejo, porque a minha ansiedade é outra, vai além, entendeu? [...] (Sujeito S.)

Ancorando-nos na memória discursiva, nos já-ditos legitimados na instituição escolar e no arquivo teórico-analítico construído por Orlandi (2003) sobre a circularidade do discurso pedagógico, ressaltamos que acima funciona discursivamente o sentido de “progresso”, sentido de “resultado” materializado na formação discursiva do sujeito AN. Indiciamos tais sentidos desaguando em apontamentos de mal-estar atrelados aos dizeres de desilusão e de “ansiedade”, evocando uma cadeia discursiva em que o furo, repetível na verbalização do não ver, é tamponado com sintomas. E neste entremeio de análises, lançamos um questionamento sobre o que o sujeito-professor não vê. Lendo seu dizer de “um progresso”, indicamos que o “um” está qualificando o sentido de progresso, não se tratando, portanto, do progresso generalizado utilizado para/nas salas supostamente homogêneas. E o sujeito (d)enuncia que esse “um progresso”, esse que anuncia “a diferença” (retomando os dizeres do sujeito AN.), ele não vê. Apontamos aí a circularidade do discurso pedagógico de tipo autoritário filiado à paráfrase, dificultando ao sujeito-professor ver a polissemia, ver algo do diferente, ver o “um” no/do “progresso”, e despregar-se de critérios fixistas de desenvolvimento. Por outra via, salientamos no dizer “às vezes ele tá tendo um progresso que EU não vejo”, que o sujeito

entrevistado ao reconhecer-se faltante em alto e bom tom (“EU não vejo”), pode supor uma possibilidade de “um progresso” em seu aluno, deslocando-o do déficit. Assim, o aluno “tá tendo um progresso”, e o professor, assujeitado ao discurso pedagógico, que, por sua vez, se filia ao discurso autoritário, é impossibilitado de ver. Em sua “ansiedade é outra, vai além” podemos ler que tal mal-estar é ancorado em parâmetros parafrásticos, sua ansiedade é vinculada a não ver este possível progresso de seu aluno, pois com este “um progresso”, não sabe fazer. Como na voz de outros sujeitos, não lhes foi passado o como lidar com a polissemia.

[...] às vezes o professor fica um pouco ansioso porqueee a resposta do trabalho com esses alunos é uma resposta mais lenta e a gente qué tudo meio que rápido, né? (Sujeito MA.)

Esse sujeito, assim como os dizeres dos sujeitos AN. e S., marca em sua formulação discursiva uma justificativa para o mal-estar do professor, indiciada no “porqueee” e seguida do apontamento de um descompasso temporal entre aluno-professor, o qual é manifesto no sentido de que “a resposta do trabalho com esses alunos é uma resposta mais lenta” e “a gente qué tudo meio que rápido”. Lemos, então, que o sentido de “resposta” vai a encontro dos sentidos já analisados sobre “resultado” e “progresso”. O aluno que não aprende dentro destes critérios, é então o que apresenta uma “resposta mais lenta” (rememorando Binet), é o que não progride, é o que não dá resultado. E, no que tange ao sujeito-professor, filiado à paráfrase, deseja uma resposta rápida. Deslocando os sentidos aqui analisados, questionamos se a ansiedade do sujeito-professor-coordenador se basta na contradição entre “a resposta mais lenta” e o “a gente qué tudo meio que rápido”. Assujeitado, o sujeito não se questiona sobre os parâmetros cronológicos indicados que atravessam tanto o que ele diz querer quanto a resposta apresentada pelo aluno.

[...] dá um nó no meio da aula porque tem hora que a turma vai e a criança tá lá atrás ainda, aí aí começa uma confusão total, você não sabe mais pra onde você vai e nem porque cê vai. [...] (Sujeito AC.)

Da formação discursiva do sujeito, salientamos “um nó” que deságua em sentidos de “con-fusão”. Marcamos neste dizer o apontamento de três movimentos: “a turma vai”, “a criança tá lá atrás ainda”, “você não sabe mais pra onde você vai e nem porque cê vai”, indicando pelas condições de produção do discurso, respectivamente o lugar dos alunos

considerados normais (“turma”), o lugar do aluno considerado com “deficiência mental” (“criança”) e o lugar do sujeito-professor (“você”- “cê”). Nesta difusão de lugares, apontamos a posição do sujeito-professor ao dizer que “não sabe mais” pra onde vai, evocando no mesmo uma “con-fusão”, ao fundir-se com a “turma que vai” e/ou fundir-se “com a criança que tá lá atrás ainda”. E demarcamos o “não sabe mais”, de-limitando o lugar deste sujeito, ao lidar com tais diferenças, até há pouco não tão marcadas (e marcantes) no ambiente de sala de aula.

É possível retomarmos aqui sentidos materializados nas outras enunciações de que o discurso pedagógico apresenta “resultado”, “progresso”, “resposta” da “turma que vai”. Já à criança considerada com deficiência mental é atribuído o “ainda” marcando seu lugar de atraso, de “resposta mais lenta”. Torna-se importante enfatizar que, na voz do sujeito, há um movimento em seu dizer que pode colocá-lo fora da “con-fusão” que é o apontamento de “você não sabe mais [...] nem porque cê vai”. Indiciamos que nos dizeres anteriormente analisados não houve um questionamento do fazer do professor, (d)enunciando o quão difícil para os sujeitos entrevistados questionarem o discurso parafrástico que lhes é passado (e muito presente).

[...] Aqui na sala eu tenho dooois, ééé, o trabalho com eles é um trabalho cansativo [...] porque a gente tem que dá conta dos conteúdos da sala, que são conteúdos do MEC que vem, né? de cima pra gente, [...] além dos conteúdos a gente tem que dá atenção especial a eles [...] (Sujeito ES.)

Na formação discursiva, a qual o sujeito se filia, ele conta que tem “dooois” e não nomeia o que tem. Podemos ver em vários recortes a recorrência do silenciamento da nomeação dos alunos considerados fora dos padrões de normalidade. Interessante salientar que o sujeito demarca que “o trabalho com eles é um trabalho cansativo”, dizer que, pelo seu avesso, pode apontar que o trabalho sem eles não é um trabalho cansativo. O cansaço fica atrelado ao aluno do qual se silencia a nomeação. O sujeito prossegue seu dizer justificando que o cansaço advém de ter “que dá conta dos conteúdos da sala” e do ter “que dá atenção especial a eles”. Apontamos no “ter que” sentidos de obrigatoriedade, os quais verificamos ao sujeito enunciar sobre “os conteúdos do MEC que vem [...] de cima pra gente”. E, assim, abrimos tais análises para um questionamento: o que desencadeia desilusão, ansiedade, confusão e cansaço nos sujeitos professores e coordenadores é o trabalho com os alunos ou as prerrogativas fixas de trabalho? Intentamos, assim, deslocar o aluno do lugar atrelado ao déficit e provocar nos professores questionamentos em relação ao seu trabalho e ao trabalho que lhe é imposto.

4.2.3 O movimento ou a falta deste nas possibilidades/apostas de trabalho

Destacamos alguns recortes que anunciam possibilidades/apostas de trabalho para atender as crianças e os adolescentes considerados com deficiência e apontamos que, dentre estes recortes, escutamos formações discursivas distintas que abarcam, por um lado, a falta de movimentação das/nas possibilidades/apostas de trabalho existentes, e por outro, uma movimentação, por vezes conflituosa, das/nas possibilidades/apostas, ambas movimentos ancorados na falta tomada pela via da falha, como temos pontuado.

Analizamos inicialmente, nesta seção, que os sujeitos entrevistados enunciaram sobre a professora “especialista” ou sobre um profissional “especialista” que oferece serviços tanto para os professores e alunos quanto para os coordenadores, diretores e famílias dos alunos considerados com deficiência mental. As formulações selecionadas tangem, cada uma a seu modo, dificuldades para a concretização do trabalho deste profissional que é nomeado como “especialista”. Abrimos um parêntese para enfatizar que nos chama a atenção a reivindicação por este profissional, o qual traz em sua nomeação a marca do “especial” que circula(va) nos termos “criança especial”, “classes/salas especiais”.

[...] Então o aluno ele tá na sala regular, no período inverso ele frequenta duas horas diariamente essa sala de recurso, com uma professora especialista. E essa professora então, além de dá o atendimento pro aluno ali na sala de recurso, ela também tem que dá suporte pra todos os professores da escola nos dois períodos. Toda a sala que tivé aluno que já passou pela sala especial, deveria recebê atendimento dessa professora.[...] (Sujeito R.)

Nesse dizer, atentamo-nos para a conjugação verbal no presente do indicativo dos seguintes fragmentos: “ele tá”, “ele frequenta” e, com esta forma verbal, tocamos a presentificação da inclusão, conforme preveem as leis e os documentos em prol deste processo e, salientamos que, em acordo a esses documentos/leis e, ao contrário dos alunos considerados normais que frequentam um período, os alunos considerados deficitários podem passar mais tempo nesta escola, haja vista que “no período inverso [...] frequenta[m] duas horas diariamente [...] sala de recurso, com uma professora especialista”. Interessante notar que, neste recorte, o sujeito-aluno considerado com deficiência é chamado de “aluno”, como os demais, e assim, apontamos a “sala regular” e a “sala de recurso” como novas opções à reminiscente “sala especial”, embora com nova roupagem que intenta

normalizar/homogeneizar este aluno para que acompanhe a “sala regular” (e para que a escola não tenha que se desgrudar tanto de seus moldes circulantes há séculos).

Apontamos, também, que na “sala de recurso”, cabe à professora especial-ista, à qual era antes destinada a “sala especial” e podemos supor que a marca do “especial” permanece na indicação da especialidade, tendo em vista que os professores das salas regulares, assujeitados às salas supostamente homogêneas, não têm abarcado o que foge à norma sem um “suporte”, como vemos na enunciação: “essa professora [especialista] então, além de dá o atendimento pro aluno ali na sala de recurso, ela também tem que dá suporte pra todos os professores da escola nos dois períodos”.

Recuperamos, então, neste momento, a ajuda vinda de fora, a qual é requerida pelos sujeitos entrevistados, como já escutamos, e indicamos assim que a “especialista” marca um lugar de suprimento da falta do “aluno” e de “todos os professores”. Para tanto, o significante “dá” alicerça bem esta significação já que a especialista “dá atendimento”, “dá suporte”, é agente enquanto o outro é paciente, o outro recebe a ação. Ademais, pontuamos, em “além” e em “tem que dá”, o deslizamento de sentidos que indiciam, em nossa escuta, respectivamente, um excesso e uma obrigatoriedade, e não simplesmente uma atribuição profissional. E no deslizar de modos e tempos verbais, pinçamos o verbo dever sendo conjugado no futuro do pretérito, indicando uma ação não realizada, que se propõe como ilusória e que nos rememora Zonatto, Pacífico e Romão (2009). Veremos os afetamentos deste tempo verbal nos ditos que se seguem.

[...] ele é matriculado no ensino regular no período da manhã e frequenta a sala de recurso à tarde. Só que também o que qui acaba acontecendo? A família muitas vezes não tem condição de mandá o aluno duas vezes pra escola. [...] Então é aquele negócio a teoria, a coisa no papel é de uma maneira, mas na prática nem sempre é desse jeito[...] (Sujeito R.)

Na voz deste sujeito, chama-nos à escuta a atribuição de sentidos à “família” dos alunos considerados com deficiência mental, pois nos documentos oficiais que atestam a inclusão, como vimos com as autoras citadas, para os deveres da família é imputado o verbo no presente do indicativo, e focamos como interessante notar que o insucesso da frequência na “sala de recurso” é enunciado a partir da falta de condição da família “mandá o aluno duas vezes pra escola”, o que sinaliza que se espera que a família cumpra com esse dever que lhe é imputado, afinal trata-se do presente do indicativo. Assim, o furo da inclusão, nesta formação discursiva, é atrelado à família, e os furos do Estado, que, ao tomar o ideal de “todos”

mascarando as diferenças sociais, ilusoriamente oferecendo atendimento conforme pressupõem as leis, são silenciados. Nesta nossa análise, apontamos que os efeitos do verbo no futuro do pretérito, então, não deságuam no Estado em um primeiro momento na voz do sujeito.

O sujeito prossegue separando a “teoria” e a “prática” como fazem as ciências positivistas, e salientamos que os dizeres da “teoria” e os dizeres da “prática” não se separam se mais uma vez tomarmos os apontamentos de Zonatto, Pacífico e Romão (2009), pois pelo que temos escutado pela “teorianálise discursiva”, a “prática” reproduz exatamente a “teoria”, ou seja, o Estado, protegido pelo futuro do pretérito, pouco assume suas funções. Pontuamos ainda que no “também” da questão do sujeito (“Só que também o que qui acaba acontecendo?”), ele (d)enuncia que há algo anterior à questão da família, o qual foi suprimido, foi silenciado neste momento. Para fechar, questionamos como fazer presente algo que não é posto no tempo (verbal) presente e aproveitamos para brincar com os sentidos de “prática”, acessando, pelo interdiscurso e pela memória discursiva, sentidos atrelados à praticidade. Ao contrário disso, parafrasticamente a “prática” no contexto escolar é atrelada ao repetível, ao igual “para todos” e que acaba por dificultar a labuta com a peculiaridade, culminando inclusive na não oferta de fato do atendimento especial-izado tão contemplado nos documentos a favor da inclusão.

[...] Se o aluno não pode frequentá de manhã, só pode vir à tarde, então ele fica o período inteiro aqui [...] só que aí a gente tem que dá almoço nós não temo gente pra isso [...]. Nossa escola não é escola de tempo integral, tem escola que é, almoça e fica, a nossa não é. [...] (Sujeito R.)

Em nossa leitura, apontamos que os efeitos do futuro do pretérito deságuam nesta formação discursiva nos sentidos atribuídos aos profissionais que trabalham na escola (e ainda aos profissionais não tidos pela escola), pinçados em “a gente”, e nos sentidos atribuídos à “escola”. Salientamos que os sentidos de impossibilidade da família se associam aos dizeres “nós não temo gente pra isso” e “nossa escola não é de tempo integral”, e, por outro lado, silencia o furo das (não) ações do governo, como temos analisado. Nesta condição de produção, podemos escutar furos ao Estado, ao fornecer a professora especialista para suprir a falta dos alunos considerados com deficiência, sem, no entanto, considerar o contexto socioeconômico familiar, social e da estrutura escolar, o que faz vigorar sob o sentido de “todos” que o ensino não é mesmo para cada um, ideal dominante que se materializa na permanência da contradição acesso-inacessível aos excluídos.

Prosseguindo e estabelecendo, ainda, uma conversa entre os recortes sequenciais do sujeito em questão, novamente nos atentamos ao uso do verbo “ter” e escutamos o mesmo efeito de sentido existente nos outros momentos em que este verbo foi usado. O “tem que dá almoço”, que extrapola os deveres dos profissionais desta escola, é materializado com a mesma entonação do “tem que dá suporte”, que é dever da especialista da escola, o que nos causa um estranhamento, pois os deveres são tomados da mesma forma que os não deveres: com a entonação da obrigação. Abrindo sentidos, recortamos o fragmento “nós não temo” para trazer à cena a sonoridade do verbo temer (e não do ter), na negativa, e anunciamos a importância da escola e seus sujeitos não temerem suas atribuições nem temerem clamar por providências a serem tomadas por instâncias distantes do contexto escolar, instâncias que se camuflam no “todos”.

Escutando outro sujeito, da outra escola da rede pública, percebemos que as dificuldades para o atendimento a crianças e adolescentes considerados com deficiência mental ancoram-se em outro aspecto, manifesto na suposta falta de “respaldo” da professora especialista.

[...] nós temos as, a especialista. Nós temos da mental e temos a da auditiva. Da auditiva eu tive muito mais respaldo, que eu tive intérprete duas vezes na semana, então quando eu me sentia perdida procurando no dicionário, eu tinha ela. E a mental é assim, ‘ah, continua assim, ele vai se acostumar’, ‘não, deixa ele quietinho’. [...] ‘Então deixa lá’, ‘não, mas ele tá escutando’, [...]. Então, eu tive mais respaldo pela auditiva, [...] eu acho falha essa parte da mental (Sujeito AN.)

Rememoramos os sentidos que já analisamos em torno do “respaldo” esperado pelos professores, da ajuda que vem de fora, para procedermos nossa análise e verificamos, nesta formação discursiva, que o que vai ao encontro da formação imaginária concebida pelos sujeitos-professores sobre essa suposta ajuda e sobre o que é esperado de uma especialista, é nomeado como “muito mais respaldo”, “mais respaldo”; já uma ação que foge à formação imaginária provoca insatisfação e dificuldades para o trabalho com o aluno considerado deficiente. Assim, notamos que, no início do recorte, está posto o sentido de que só é considerada uma especialista, a que respalda, e destacamos isso ao sujeito enunciar “nós temos as,” e a seguir enunciar “a especialista”, indo do plural ao singular, marcando que a especialista que “mais” respalda é a “auditiva”, a da “mental”, não respaldando como se espera, é excluída da nomeação “especialista”, nesta formação discursiva. Interessante apontar que este sujeito, assim como em recorte já analisado no qual nomeou o aluno como “o

mental”, agora nomeia a(s) especialista(s) como “mental” e “auditiva”, supostamente colocando-as no lugar de quem sabe (ou de quem se espera o saber) e de quem escuta.

Fazemos, também, considerações sobre a repetição do sentido de “perdida” já analisado, ao sujeito enunciar: “No mental me sinto perdida”. Pontuamos, assim, o dizer deste sujeito anunciando sentidos de que quando se sentia perdida tinha a especialista em deficiência auditiva, ao contrário do que ocorre com a especialista em deficiência mental. Salientamos que, ao sujeito enunciar sobre a especialista “da auditiva”, ele inscreve-se na posição de quem enumera atendimentos pautados em “intérprete”, “dicionário” e o próprio pronome “ela” nomeando a professora especialista, explanando, assim, sentidos que dão uma borda para o sujeito-professor, mas que novamente vêm de fora. Já no que tange à especialista “da mental”, o sujeito elenca algumas intervenções que, no entanto, não surtiram o efeito de “respaldo” “da auditiva”. No final do recorte, indiciamos em nossa análise um sentido latente de que “a auditiva” escutou a demanda de “respaldo” do sujeito quando este enuncia “pela” ao invés de “da”, como vemos em: “eu tive mais respaldo pela auditiva”, ou seja, pela escuta da demanda.

Atribui sentidos de “falha” para o atendimento da especialista em deficiência mental, contudo, a enunciação “eu acho falha essa parte da mental” pode retroagir para sentidos que abarcam o próprio sujeito professor já que se disse “mentalmente perdida”. A instalação da falha vai ao encontro do que temos desnudado nesta pesquisa quando marcamos esta concepção atravancando as possíveis intervenções escolares. Passando à análise de um “novo” recorte”, mas discutindo os efeitos de falta-falha, na voz do sujeito-coordenador MA., proveniente da escola particular, pinçamos sentidos de “conflito” na movimentação “especialista, pais, professores, escola”.

[...] então os pais às vezes esperam demasiadamente o retorno que é mais demorado, os especialistas dentro das atividades em consultório eles têm uma realidade e dentro da sala de aula a realidade é outra, [...] então às vezes o rendimento do aluno num é aquele esperado. [...] Aí, gera às vezes algum conflito entre ééé especialista, pais, professores, escola. (Sujeito MA.)

Assim como nos recortes anteriores, o sujeito anuncia dificuldades para a efetivação do trabalho com o aluno considerado com deficiência mental. Ao dizer sobre os pais e os especialistas, esperando respectivamente “o retorno que é mais demorado” e “o rendimento do aluno [que] num é aquele esperado”, escutamos que este desencontro, entre o que se quer e o que se tem, respinga na escola, já que é ambíguo o sentido do “retorno”, podendo este ser

tanto do aluno como da escola, pois não há especificação; e no que tange aos especialistas é manifesta as dificuldades destes profissionais com a realidade da sala de aula ao sujeito enunciar dois espaços supostamente intransponíveis: a sala (englobando a coletividade dos alunos) e o consultório (englobando a unicidade).

Fazemos um parêntese para anunciar que os especialistas que interagem com a escola particular, ao contrário das escolas públicas entrevistadas, são profissionais contratados pelos pais e atuam fora do âmbito escolar. Sendo assim, notamos uma divisão entre pais e especialistas – os fora da escola - e a escola – com seus profissionais e alunos. Pontuamos que nos dizeres do sujeito, a deficiência foi depositada nos profissionais da escola e nos alunos. E dessa forma, anunciamos que os efeitos do discurso pedagógico autoritário (que educou os pais e os especialistas) retornam para a própria escola, cobrada por não fazer com que os alunos considerados com deficiência alcancem uma suposta normalidade.

Abrindo espaço para falar do aluno, do supostamente sem-luz, é importante salientar que, em nenhuma das formulações anteriores, nem nesta, este sujeito foi convidado a participar das decisões daquilo que lhe implica. Notamos que o aluno é falado pelos outros, classificado, seu rendimento é não esperado, seu retorno “mais demorado”, e assim, é colocado no lugar do incapaz que não consegue responder ao que o outro espera, sendo, assim, considerado falhoso. Percebemos que tal sentido latente de falha desencadeia “conflito” na cadeia “especialista, pais, professores, escola” e silencia o conflito do aluno, o qual responde à demanda de não (poder) saber.

Como o aluno com deficiência mental foi suprimido, como agente da movimentação das possibilidades/apostas de trabalho, nos dedicaremos agora aos sentidos postos em circulação sobre o professor e destacamos uma sequência (d)enunciativa que separa os professores em dois grupos, sendo um composto supostamente por professores receptivos à inclusão e que se movimentam e o outro composto por professores considerados não receptivos à inclusão e que paralisam (diante de) tal processo. Constatamos que tais sentidos são ancorados mais em noções morais do que em noções de ética profissional.

[...] Iii alguns têm sorte de pegá professores que tem mais aptidão pra trabalhá com essas crianças, que vão atrás, que vão buscá, que vão procurá ajuda; outros não, outros só fazem reclamá ‘ah, porque eu não sei o que fazê com esse menino’[...] (Sujeito R.)

Na (d)enunciação do sujeito, são apontados “professores que têm mais aptidão pra trabalhá com essas crianças”, o que indicia, pelo avesso do dizer, que há os que têm menos

aptidão. Pela memória discursiva e pelo interdiscurso, podemos inferir que o termo “aptidão” ecoa em sentidos de dom, de habilidade, de algo intrínseco a alguns sujeitos e não a outros, o que acaba permitindo que alguns professores, ancorados na suposta menor aptidão, se esquivem de um trabalho menos parafrástico que o habitual. Vemos, nesta análise, que o ter ou não ter aptidão marca uma diferenciação nos/dos professores e ressoa no trabalho realizado com “essas crianças”, as quais são aqui assujeitadas à aleatoriedade da “sorte” ou, pelo avesso, do azar destas, a terem ou não terem de fato um professor.

Assim, é interessante apontar que o que é de direito da criança e da ética do professor (o promover aprendizagem) passa a ser da ordem do acaso. Diante da “sorte” de “alguns”, escutamos que o saber-fazer do professor repercute no saber-fazer do aluno e verificamos na enunciação do sujeito que, para os professores que têm mais aptidão, foram mobilizados sentidos indicativos de uma movimentação (“vão atrás”, “vão busca”, “vão procurá ajuda”), de um saber-fazer diante do não saber, o que, por conseguinte, é enunciado com tom de aprovação na voz deste sujeito-coordenador; já para os “outros” pinçamos sentidos que barram o saber do professor instalados na reclamação e no não saber fazer com um aluno específico, o que o destitui do lugar de professor já que estes não foram nomeados professores como o foram os que têm mais aptidão.

Em nossa leitura, pontuamos que os sujeitos que se movimentam são atravessados pela ideologia dominante que prega a inclusão, produzindo algo com o que lhe é imposto/ofertado. Observamos pelos dizeres do último recorte e pelo que parafrasticamente se escuta sobre a inclusão nas escolas de Ensino Fundamental, traduzindo para a linguagem da análise de discurso, que os professores que não se identificam com a forma-sujeito dominante, indo na contramão do processo inclusivo, não fazem com que sua voz contrária contribua para a implementação do ensino, o que acaba colocando-os no lugar pejorativo dos “outros”.

[...] Aí vai de cada professora né, da boa vontade, ele tá lá dentro da sala, o que eu vou fazê com ele? Vou deixa? Porque [...] se eu deixa eles o dia inteiro sentado no chão eles vão fica, porque eles não dão trabalho de comportamento porque ‘aquele que dá trabalho de comportamento eu vou atrás, agora o que não dá eu deixo’. [...] (Sujeito ES.)

Vemos marcas da formação discursiva do sujeito R. na formação discursiva do sujeito ES. e, indo além, apontamos que não se trata de uma transposição de um discurso em outro mas sim um discurso Outro que atravessa a voz dos sujeitos professores, coordenadores e demais sujeitos escolares, de-marcando um espaço de (im)possibilidades de dizer, um espaço

permeado por memória e ideologia que determina o que pode e deve ser dito. Em um deslizar de sentidos presos ao mesmo, assinalamos que os sentidos em torno da “boa vontade” podem ligar-se aos sentidos atribuídos à “aptidão”, materializados na voz do sujeito ES, indicando professores que têm boa vontade e, pelo avesso, que não têm. E assim, vemos o ter ou não ter retornar na boca dos sujeitos entrevistados, sinalizando uma formação imaginária que se cristaliza nos sentidos de que para ser professor de um aluno com deficiência mental é preciso todo um aparato, que ora se apoia em instrumentos (externos) ora se baseia em critérios morais (internos). Questionamos, portanto, onde fica o saber do professor, o entremeio de seu saber-fazer e romper com o ilusório retilíneo processo de ensino-aprendizagem.

Observando o funcionamento da memória discursiva em relação a sentidos atribuídos aos considerados deficitários, apontamos que a “boa vontade” reaviva sentidos legitimados na Idade Média, onde, com o cristianismo, a piedade (e castigo) para com estes indivíduos permitiu-lhes adentrar em instituições de caridade. Quanto ao adentramento, destacamos no dizer do sujeito, a formulação “ele tá dentro da sala”, indiciando que nem sempre este sujeito esteve dentro de uma sala de aula comum da escola regular e, em outros tempos, nem sempre esteve em instituições de caridade, em instituições especializadas, em classes especiais dentro das escolas regulares. Salientamos, então, que apesar do considerado deficitário ser autorizado a adentrar em outros espaços a questão “o que eu vou fazê com ele?” o acompanha.

Supomos que tal questão, justamente por se fazer questão, esteja um passo à frente da enunciação que se fez “reclamá” na voz do sujeito R. (‘ah, porque eu não sei o que fazê com esse menino’) e apontamos, por outro lado, que tal questão é formulada de modo que nos remete ao que se pode fazer com um objeto. Deixá-lo “sentado no chão”? Em um lugar fora do legitimado pelo discurso pedagógico de tipo autoritário que espera que o aluno, a partir de determinada idade, sente-se na cadeira? Ou ainda, sendo um objeto, é indiferente deixá-lo na cadeira ou no chão? Por fim, anunciamos uma crítica do sujeito ao mudar a entonação de sua voz para delimitar a voz de outro(s) (marcada nas aspas simples), denotando que seu posicionamento difere do posicionamento desses “outros”, assim como foi demarcada tal diferenciação nesse dizer. Pela cadeia discursiva, podemos apostar que estes outros sejam os que supostamente não tenham “boa vontade” ou “aptidão”. Percebemos que a rara ênfase nas competências dos professores os imobiliza e, por conseguinte, imobiliza a produção de saber.

[...] não é porque aqui a gente sabe que a gente pode encontrá essa situação que é todo professor que aceita, então um ano pode tá comigo e eu me preocupo e eu tento é aplicá o que eu já sei e aplicá o que ainda busco, mas

tem professor que se recusa a fazê isso e o aluno fica um ano parado, só no ambiente. (Sujeito AC.)

Pela nossa escuta, o recorte acima marca um lugar/espço discursivo/material onde a inclusão de alunos considerados com deficiência mental se dá antes da promulgação de leis e documentos oficiais e onde a contratação de professores traz em seu bojo o caráter inclusivo. Contudo, como escutamos na voz deste sujeito, esta condição de produção não garante que “todo professor” ali incluído filie-se à formação ideológica da escola. Prosseguindo atentas à repetição de uma divisão dos professores entre os que têm/não têm “boa vontade”/“aptidão”, nesta formação discursiva, escutamos um deslizamento parafrástico do mesmo, em uma nova roupagem, agora abarcando sentidos sobre o “professor que aceita” e o “professor que se recusa”. Entre aceitação e recusa, escutamos concomitantemente sentidos de inclusão e exclusão, na era da inclusão, como apontamos no capítulo 3.

Apontamos, desse modo, que o sujeito tenta enquadrar-se na categoria do “professor que aceita” a inclusão, que se filia a esta formação ideológica, tendo em vista o recorte “eu me preocupo e eu tento aplicá o que eu já sei e aplicá o que eu ainda busco”. Tal recorte indicia que sua movimentação movimenta também seu aluno, ao contrário do que ocorre com “o aluno [que] fica um ano parado, só no ambiente” com o “professor que se recusa”. Pontuamos como instigante os sentidos do “se recusa” e podemos apontar como uma possível crítica do sujeito, ao professor que recusa a si próprio e a sua tarefa de ensinar, ou seja, uma crítica ao professor que, moldado no discurso pedagógico de tipo autoritário, encontra dificuldades para fissurar os moldes parafrásticos de ensino que lhe foram inculcados.

Então, mesmo sem essa estrutura no início a gente abriu pra a inclusão, entendeu? Eee embora algumas pessoas, alguns professores fossem contra, achavam que devia ter uma preparação, e a gente acolheu, mesmo assim. Depois foi havendo, embora muito precário, a formação tá muito ainda a desejá, né? Mas a gente percebe que de ano pra ano a escola se adaptá se adaptando, se adequando, né? e tá acontecendo. (Sujeito AS.)

Na voz do sujeito-coordenador também associamos sentidos de exclusão e de inclusão a partir do recorte “embora [...] alguns professores fossem contra [...] a gente acolheu, mesmo assim”. E sinalizamos sentidos de inclusão e de exclusão tanto nos dizeres em torno dos que se posicionaram contra quanto dos que acolheram, pois escutamos que, no posicionamento contrário, houve uma demanda de “preparação”, não parecendo, portanto, uma recusa do processo inclusivo, mas uma recusa do modo como a inserção dos alunos foi feita. Se por um

lado, apontamos a repetitória demanda dos professores por uma ajuda que venha de fora, por outro, indicamos que nem professor nem aluno foram incluídos nas decisões que lhes cabiam, o que dificultou movimentações nas possibilidades/apostas de trabalho. No que tange ao acolhimento dos alunos, observamos que tal filiação ao discurso dominante, como veremos mais adiante, propiciou a estes alunos a inclusão no espaço escolar, mas não lhes garantiu espaço no saber/conhecimento, causando, assim, um descompasso na inclusão escolar. Outra questão por nós escutada engloba o acolhimento do discurso dominante, sem, no entanto, acolher a demanda dos sujeitos que na escola circulam.

Nessa formação discursiva, indicamos que o sujeito, ainda que capturado pela formação ideológica dominante, pincelou em seu dizer uma voz indicativa de furos da/na inclusão, da/na escola. É o que destacamos em: “mesmo sem essa estrutura”, “embora muito precário”, “a formação tá muito ainda a desejá”. Em um movimento de dizer e desdizer, (d)enuncia um “sem [...] estrutura, algo “precário” e um “a desejá”, sem mencionar quais sejam estas faltas-falhas. Por outro lado, abafa tais sentidos ao anunciar, atrelado a um discurso desenvolvimentista, que “a escola se adap tá se adaptando, se adequando, né? e tá acontecendo”. Interessante notar que tal dizer é enunciado após uma sequência cronológica, desenvolvimentista, ancorada nas marcações temporais “no início”, “depois” e “de ano pra ano”. Estando o processo inclusivo ocorrendo há anos na escola (em salas especiais e depois nas regulares), pinçamos uma denúncia na voz do sujeito ao apontar que “a formação tá ainda a desejá”, indicando o advérbio “ainda” o sentido de algo que já deveria ter sido feito e não foi. Como analistas de discurso, alertamos para que a formação se torne desejo e que movimente.

[...] Eles tinham essa preparação antes, com os alunos e, após essa preparação, eles eram incluídos. Porque acho que assim não agride tanto, nem a criança que chega, nem o professor que recebe [...] (Sujeito AN.)

Seguindo os sentidos de “preparação”, apontamos nos dizeres do sujeito, indícios de uma sugestão para a efetivação do processo inclusivo e que, a nosso ver, vai ao encontro da demanda de “preparação” que fora enunciada na voz que analisamos no recorte anterior. Pela entrevista colhida com o sujeito-professor que agora analisamos, temos que o pronome “Eles” abarca outros espaços escolares inclusivos com os quais o sujeito teve contato e que, embora ancore sua sugestão de inclusão em práticas da antiga educação especial, salientamos que o sujeito mostra preocupação com a implantação de algo menos agressivo do que a inclusão im-

positiva. Assim, apontamos que as vozes que se desidentificam com a formação ideológica dominante nem sempre são vozes que se filiam à exclusão dos alunos considerados com deficiência mental das salas regulares. Interessante salientar que o sujeito, ao dar voz a sua sugestão, mobiliza sentidos de receptividade ao enunciar “a criança que chega [...] o professor que recebe”, ao contrário de sentidos que já pontuamos onde a criança/adolescente nomeado deficitário (e também o professor) é tomado como um objeto e não um sujeito.

[...] Agora do jeito que está sendo, coloca na sala, é depósito, literalmente é um depósito. Eu acho que é crime até, tanto pela criança e eu me sinto, sabe? (risos), que eu tô sendo agregá, a a a, agredida [...] (Sujeito AN.)

Os sentidos de “depósito” e os efeitos provocados pelo verbo colocar (“coloca na sala”), em nossa escuta aos dizeres deste sujeito, indiciam uma equivalência imaginária entre a mercadoria (do “depósito”) e a criança/adolescente considerado com deficiência mental, havendo uma posição crítica com relação ao modo como a inclusão tem sido “colocada”. Apontamos que tal (d)enunciação vai ao encontro da objetualização do sujeito e vai (supostamente) na contramão do ensino, já que uma mercadoria não é sujeita ao saber/conhecimento. Nesse sentido, podemos intuir que os dizeres deste sujeito apontam para um equívoco da inclusão ao manter o considerado deficiente como aquele que não aprende, como aquele que por não ter uma cognição condizente a sua faixa etária não poderia adentrar no espaço escolar “normal”, ou seja, desvela sentidos que remetem o indivíduo à condição deficitária e que o mantém neste lugar quando não lhe é oferecido de fato um lugar no campo do saber/conhecimento.

Escutamos, por fim, que, na contramão do ensino inclusivo, o “crime”, discursivizado pelo sujeito, alerta para as infrações das leis e documentos oficiais da inclusão que, ao não incluir o aluno nem o professor, promovem a sensação de agressão (a repetição “a, a, a” marca um atravancamento no dizer) e de agregamento (“eu tô sendo agrega, a, a, a, agredida”) a um lugar aparentemente não desejado pelo sujeito-professor, imobilizando possibilidades/apostas de trabalho mais polissêmicas e polifônicas. Debruçando-nos ainda mais sobre o lugar destinado para a criança/adolescente nomeados como deficiente mental, na escola, pinçamos (d)enunciações de que nem sempre nem o “depósito” lhes é oferecido, contrariando a legislação.

[...] Então eu acho assim que é totalmente ignorado e só vale a pena olhá quando alguém, alguma coisa está por ser promovida porque do contrário

você não escuta ... e se fosse em todas as escolas, seria a coisa mais comum
você encontrá criança com alguma deficiência [...] (Sujeito AC.)

Ao enunciar sobre o tema da inclusão, o sujeito o aponta como “ignorado”, colocando em cena sentidos de interesse/desinteresse movimentando/paralisando a causa. Não especifica o sujeito desta ação, mas pelos sentidos de “você não escuta” e de “quando alguém, alguma coisa está por ser promovida” podemos inferir, respectivamente, que os atores sejam os cidadãos e os agentes da política brasileira. Assim, escutamos a luta de classes (ALTHUSSER, 1996; PÊCHEUX, 1997a) promovendo ou atravancado o processo inclusivo/exclusivo, além do atravessamento dos dizeres do sujeito por sentidos que se atrelam à condição deficitária (“não escuta”) e por sentidos de piedade (“só vale a pena olhá”), os quais pinçamos no capítulo 3, ao percorrermos a história/historicidade que atesta a inclusão-exclusão dos indivíduos considerados deficientes. Salientamos que ao sujeito ser atravessado pelo pretérito imperfeito do subjuntivo (“se fosse”) e o futuro do pretérito do modo indicativo (“seria”), ventilam-se sentidos de algo que não ocorre na realidade, que é alguém ir de fato “em todas as escolas” e de fato “encontrá criança com alguma deficiência” nestes espaços educativos. Baseando-nos nesse desvelamento, dois recortes inscrevem a falta de vagas na instituição escolar, apontando que nem “todos” têm seu lugar garantido ao saber/conhecimento.

[...] Se a minha sala de recurso que é pra 15 alunos, se eu tivesse 10, eu poderia atender 5 crianças de outras escolas, [...] só que nós não temos vaga, porque a nossa demanda aqui é muito grande [...] (Sujeito R.)

Nessa formação discursiva também marcamos o pretérito imperfeito do modo subjuntivo (“se eu tivesse”) e o futuro do pretérito do modo indicativo (“eu poderia”) indiciando novamente uma situação que não se dá efetivamente, existindo apenas no campo hipotético. Este campo hipotético, a nosso ver, é reforçado primeiramente pela distância, já que, segundo informações obtidas na escola entrevistada, o ensino público estadual para as crianças/adolescentes considerados com deficiência fora subdividido, sendo a escola, alvo da entrevista, incumbida de atender somente crianças/adolescentes com deficiência mental, da cidade toda, o que dificulta o acesso dos alunos ao espaço escolar. Ademais, pelos dizeres do sujeito, sua escola não consegue atender os alunos de outras escolas devido à presentificação de uma “demanda [...] muito grande” na sua região, o que fica evidente nos pronomes possessivos (“minha”, “nossa”) que demarcam que as vagas acabam pertencendo apenas aos

alunos de sua escola, de sua região. Retomando as dificuldades que este sujeito já enunciou sobre a frequência dos alunos na sala de recursos, marcamos o quão distantes estão as políticas de atendimento e o quanto estas, ao não lidarem com as especificidades, atravancam as possibilidades/apostas de trabalho com os alunos.

[...] Eu sinto que a procura pela escola pra esse trabalho de inclusão é muito grande, [...] Só que o qui qui acontece? A nossa escola [...] é uma escola grande mais não tão grande [...], aí não dá pra você inseri na sala de aula muitos alunos com necessidades especiais porque aí não seria inclusão [...] (Sujeito MA.)

Em consonância aos sentidos materializados na voz do sujeito R. sobre a “demanda”, escutamos o sujeito-coordenador MA., da escola particular, enunciar que a “procura pela [sua] escola pra esse trabalho de inclusão é muito grande”. Sendo “demanda” e “procura” grandes, salientamos, entretanto, as diferenças nos âmbitos particular e público, já que as justificativas para a não oferta de vagas suficientes não são consonantes. Assim, lemos que, se na escola pública há uma oferta de dificuldades que atestam a não inclusão, na escola particular a não oferta de vagas suficientes se dá justamente para não descaracterizar a inclusão, já que o sujeito demarca que “não dá pra você inseri na sala de aula muitos alunos com necessidades especiais porque aí não seria inclusão”.

Ainda nesse caminho, torna-se interessante apontar que, no avesso dos sentidos apontados no futuro do pretérito nas enunciações do sujeito R., nesta formação discursiva, a inclusão mostra-se presente, fazendo-se futuro do pretérito apenas na condição de violação aos critérios da escola para a inserção de alunos com deficiência mental nas salas de aula. No jogo de poder, apontamos a escola particular se autorizando (sendo autorizada) a dizer o que (não) pode e (não) deve fazer. Apresentados esses im-passes em torno da movimentação/não movimentação das/nas possibilidades/apostas de trabalho no âmbito escolar, recortamos na voz do sujeito R. a possibilidade de encaminhamento dos alunos com deficiência mental para atendimento na rede pública de saúde, ou seja, uma enunciação de possibilidade fora da escola de atendimento e fora dos muros da escola.

[...] a gente pode encaminhá esses alunos pruma avaliação com psicólogos na Prefeitura, nos postos de saúde, a gente dá o encaminhamento, mas o serviço também é muito lento, até a criança sê chamada às vezes tá na 3ª, 4ª série, quando ele vai ser chamado já tá lá na 7ª, na 8ª série, é muito demorado isso. [...] (Sujeito R.)

Flagramos o verbo “poder” indicando, nesta enunciação proveniente da escola pública, sentidos de autorização, de autonomia (“a gente pode encaminhá esses alunos”). Todavia, apontamos que o sujeito demarca que “o serviço também é muito lento”, “é muito demorado”, instalando sentidos de que a autonomia é ilusória, já que o encaminhamento não é eficaz. Salientamos os sentidos materializados nessa formação discursiva, pois o sujeito enuncia que encaminha os alunos “pruma avaliação psicológica”, o que nos rememora sentidos que circulam desde Binet ao avaliar-se a deficiência, e indicamos que sentidos atribuídos ao aluno considerado deficiente deságuam no serviço de avaliação, ao este ser nomeado como “lento”, “demorado”. Alertamos que a falta de vagas não é exclusiva da escola, mas também da rede de atendimento de saúde, e o que a escola “pode” é castrado. Sinalizamos, também, uma diferença entre o serviço oferecido pela rede de saúde pública, os quais são nomeados pelo sujeito como “lento”, “demorado”, e o contraste dos especialistas contratados pelos pais que têm seus filhos na escola particular, sendo que os especialistas cobram “rendimento” da escola.

[...] Infelizmente a gente às vezes gostaria de fazê mais, mais fica meio que amarrado, mas alguma coisa até a gente faz, mas a maioria a gente fica amarrado, preso [...] (Sujeito R.)

E na voz do sujeito, marcamos o futuro do pretérito governando as ações dos sujeitos-coordenadores-professores, denotando que estes gostariam de “fazê mais”, mas o “mais” seguinte traz a marca da impossibilidade. Na repetição da homofonia “mais”-“mas”, anunciamos o discurso “amarrado”, “preso” do sujeito assujeitado a uma gama de possibilidades que pouco se movimentam. Nesse sentido de prisão, rememoramos a charge de Angeli, analisada no capítulo 3, a qual traz indícios de uma construção escolar ancorada em materiais típicos do sistema prisional.

4.2.4 Falta da denominada “normalidade”

Nas vozes dos sujeitos entrevistados, escutamos formações imaginárias/ideológicas sobre o aluno considerado com deficiência mental e sobre sua aprendizagem. Ao longo das formações discursivas selecionadas, fomos pinçando sentidos repetitórios que deságuam no apontamento da falta de uma esperada “normalidade”, tomada como falha. Veremos o deslizamento de sentido sobre o aluno considerado com deficiência mental, o qual é colocado

no lugar daquele que atrapalha, do que não aprende ou do que aprende menos que o outro considerado normal, culminando no dizer de que o “mais bonito da inclusão [...] é a socialização” acarretando ainda, ao outro, aprender mais. Constatamos, assim, que do que atrapalha ao que serve como ensinamento para os outros aprenderem com o déficit, a criança ou o adolescente considerado com deficiência mental raramente é autorizado a ocupar o lugar de saber, o lugar do conhecer na escola.

Iniciamos estas análises escutando sentidos sobre o aluno considerado com “deficiência intelectual” como aquele que “deseestrutura”, que prejudica, que atrapalha, enfim aquele que atrasa os outros e perturba a ordem tão clamada pelo discurso pedagógico de tipo autoritário.

[...] Então você pega uma sala com 35 alunos, que é o que nós temos aqui, ... se você pusé um ou dois, alunos, com essa deficiência intelectual na sala, desestrutura todo o trabalho da professora, [...] (Sujeito R.)

Destacamos o uso do verbo “pusé” como indício do modo como as crianças e adolescentes com deficiência mental são habitualmente ditas e manuseadas desde os tempos antigos, ou seja, indicamos, pelo acesso ao interdiscurso, que tal verbo é frequentemente usado para designar o manuseio de coisa inanimada, de objeto que pode ser posto para lá e para cá, não portando desejo/vontade próprios. Contudo, percebemos que quando esse suposto objeto, tal qual Pinóquio, o boneco de pau, ganha vida e movimentos próprios, o inédito ocorre e assusta. É o que temos escutado sobre a inclusão de alunos com deficiência mental nas escolas regulares de Ensino Fundamental; ao ganharem vida, ganharem as ruas e mostrarem que lá estão, os alunos que, antes estavam fora destes espaços escolares, desestabilizam discursos enraizados. Salientamos, assim, que esses discursos percorrem a voz do sujeito da formação discursiva que analisamos, sujeito que, atravessado pelo discurso pedagógico de tipo autoritário, encontra dificuldades para se mover, embora haja um corre-corre na escola.

A partir desses apontamentos, (d)enunciamos, então, que os sentidos de “deseestrutura” denominam o efeito causado pela inclusão de “um ou dois, alunos, com essa deficiência intelectual na sala” e não a morta estrutura pedagógica de ensino, nem a quantidade de alunos por classe para o domínio de um único professor. Interessante destacar como “um ou dois, alunos”, “deseestrutura[m] todo o trabalho da professora”, causando um efeito de que o “todo” é desmoronado, sem possibilidades de novas e outras construções; e torna-se importante

sinalizar a demarcação com o pronome demonstrativo “essa”, de uma especificidade da deficiência que o sujeito nomeia de “intelectual” e, a nosso ver, indicia que talvez um outro tipo de deficiência não ventile o mesmo sentido de desestruturação. Supomos que as outras deficiências não evoquem tanto o “mental”, o “intelectual” dos sujeitos inseridos na escola, espaço de (não) conhecimento, de (não) saber. Pelo interdiscurso e pela memória discursiva, ao escutarmos “essa”, podemos trazer à baila sentidos atrelados também ao menos-prezo, como quem diz “essa daí”. E deslizando sonoricamente, salientamos o quão importante é que o discurso pedagógico se permita ser menos preso.

[...] E os outros alunos dela também, acabam sendo prejudicados, porque o aluno que tem esse tipo de deficiência, não voluntariamente, mas ele acaba interferindo ... e prejudicando o trabalho da professora dentro da sala de aula, [...] (Sujeito R.)

No encadeamento discursivo do sujeito sobre a inclusão do aluno considerado com deficiência mental na sala regular, notamos a escalação de uma série de “prejudicados”, e dentro deste grupo composto pelos “outros alunos” e pela professora, composto pelos que sofrem a ação, o deficitário não tem lugar, ele não é considerado prejudicado. Seu lugar é o do que prejudica, é de quem faz ação, e é uma ação de-limitada com o advérbio de negação e o de modo - “não voluntaria-mente”-, uma ação marcada por uma mente que supostamente não se controla, que não sabe se adequar às normativas escolares de manter-se sentado, quieto, calado.

Além de desestruturar “todo o trabalho da professora”, prejudica “os outros alunos” e “acaba interferindo e prejudicando o trabalho da professora dentro da sala de aula”. Destacamos a repetição da preposição “dentro”, indiciando um espaço físico onde a cena ocorre, e neste cenário no qual o aluno não normal não circula(va), escutamos que há dificuldades para se lidar com o imprevisto, com o que não é esperado, com o que destoa do classificado como normal. Até o momento, emergiram prejuízos à “professora” e aos “outros alunos” da sala.

[...] então a professora larga a sala pra vim atrás desse aluno que sai correndo da sala, dependendo do grau de deficiência que ele tem, ele vai numa outra sala que não é dele, vai atrapalhar o trabalho da outra professora também [...] (Sujeito R.)

E o “aluno [...] sai correndo da sala”, sendo possível apontarmos, nesse discurso, o “dentro-fora”/“fora-dentro” da movimentação do aluno, da movimentação do considerado deficiente ao longo dos séculos, ao poder circular em determinados espaços e em outros não. Pontuamos, então, que mesmo tendo direito a estar dentro, o aluno permanece sendo considerado fora, fora da normalidade, fora da forma-lidade, e sai fora, correndo, da sala de aula, e “vai numa outra sala que não é dele”. É interessante notar que não há questionamento sobre o fazer com este aluno, sobre o porquê deste aluno sair “correndo da sala”, sobre o porquê dos professores terem dificuldade com o inesperado, com o que sai do *script*. E nesse oscilar dentro-fora “desse aluno”, sinalizamos na enunciação do sujeito mais um prejudicado, “o trabalho da outra professora”, e por analogia ao recorte anterior, consequentemente, os alunos dessa outra professora também são prejudicados.

Pontuamos, por outro lado, que este “aluno” tão desestrutura-dor, ganha na formação discursiva do sujeito a nomenclatura escolar “aluno”. Ainda abordamos aqui que esse discurso é atravessado por noções positivistas e que indicam uma classificação, uma graduação da deficiência, tal qual abordamos no capítulo 3, tal qual é marcado no filme “Forrest Gump” (1994). Por fim, temos escutado ao longo das análises o quanto o movimento de ir atrás do aluno provoca incômodos nos sujeitos professores-coordenadores; também escutamos os incômodos aparentemente provocados pelo aluno que não responde ao discurso pedagógico de tipo autoritário da maneira esperada/desejada.

[...] então essas crianças de inclusão e qualquer outro éé aluno ele dentro do processo ele vai sendo avaliado e a gente percebe progresso e, esses com deficiência maior é claro que é menor, menos ééé ... menos observados, né? esse esses processo, esse progresso, então éé, eu vejo assim. E com a progressão continuada esses alunos com maior deficiência [...] foram passando, então temos aluno na 7ª série com muita dificuldade [...] (Sujeito AS)

Do recorte acima, (d)enunciamos a “nova” nomeação que circula sobre os alunos considerados com deficiência e que desliza dos alunos especiais das escolas/salas especiais para “crianças de inclusão” ou ainda alunos de inclusão, na educação inclusiva. De especiais a “de inclusão”, escutamos que há uma marca nestes alunos que os faz em muitos momentos não serem ainda “alunos”, sendo demarcado seu estágio de desenvolvimento “criança”, no qual, pelo acesso à memória discursiva, sabemos que muitas vezes estes alunos são enquadrados, mesmo que já tenham idade cronológica do universo adolescente/adulto.

Lemos, então, em uma suposta equivalência marcada pela con-junção “e” no recorte “então essas crianças de inclusão e qualquer outro éé aluno”, que há, no entanto, uma separação entre o “qualquer outro aluno” e as “crianças de inclusão” apoiando-nos no fato de estas não serem chamadas de aluno como aquele. E atestamos esses efeitos de sentidos, já que a sequência discursiva posterior diz da separação que apontamos [“crianças de inclusão”/ “qualquer outro aluno”] ao ser demarcado que “dentro do processo ele [“qualquer outro aluno”] vai sendo avaliado e a gente percebe progresso e, esses com deficiência maior é claro que é menor, menos ééé ... menos observados”.

A separação, a diferença se instala pela via do “progresso” “dentro do processo”, cabendo tais sentidos a “qualquer outro aluno”; já para as “crianças de inclusão”, para “esses com deficiência maior” ecoam sentidos de que o progresso “é claro que é menor”. Escutamos, assim, que os sentidos atribuídos à “avaliação”, da qual o sujeito enuncia, são atravessados pelas avaliações positivistas que se respaldam nos critérios desenvolvimentista-cronológicos e que elencam quem é superior ou inferior ao mediano padrão de desenvolvimento. Segundo esses critérios, aquele que tem maior deficiência tem menor progresso, como anuncia o sujeito-coordenador. Interessante se faz o dizer do sujeito ao instalar, pela nossa escuta, uma continuidade entre “esses com deficiência maior” e “menos ééé ... menos observados”, o que nos faz questionar se “esses” têm menor progresso ou se “esses” são “menos observados”, na escolaridade, pois há uma aposta na menor possibilidade de aprendizagem. Pela dispersão provocada pela repetitória enunciação do pronome demonstrativo “esse”, o qual o sujeito põe à frente tanto de “com deficiência maior” quanto de “processo” e “progresso”, se desvela o sentido de que além d“esse com maior deficiência” e d“esse progresso” serem menos observados, também “esse processo” é menos observado, indiciando que as escolas pouco se debruçam na avaliação dos sujeitos considerados com deficiência mental. Este indício é confirmado *a posteriori* já que o sujeito-coordenador desliza dos sentidos de “maior”-“menor”-“menos” e “processo”-“progresso” e deságua em sentidos de “progressão continuada”.

Com tal funcionamento, que nos intriga, marcamos que há um apagamento da singularidade do modo como cada sujeito lida com o saber/conhecimento e que, ao ir ao sentido contrário do discurso polissêmico instaurado por Orlandi (2003) e das contribuições psicanalíticas sobre a relação do sujeito com o saber como vimos com Lacan (apud SANTIAGO, 2005), intentamos dizer que vai, também, na contramão do discurso desenvolvimentista já que desconsidera as habilidades adquiridas pelo indivíduo e o empurra para os próximos anos escolares. Atravessado por um discurso positivista, observamos, então,

que o sujeito-coordenador critica a “progressão continuada”, a qual se atrela mais ao discurso totalitário do Estado que prima pela educação para todos, imbuindo no sentido de ‘todos’ o apagamento das singularidades. Sendo iguais, todos supostamente progridem igualmente. E eis que a boca da singularidade grita atestando o avesso: “então temos aluno na 7ª série com muita dificuldade”, “foram passando”. E afirmamos que foram passados, pois os alunos não foram agentes desta ação.

Prosseguimos nossas análises atentas ao lugar permitido aos alunos considerados com deficiência mental, nas vozes dos sujeitos entrevistados e no espaço escolar, e pinçamos algumas enunciações que abordam alunos específicos.

[...] pelo que eu vejo do Y., tá? Uma socialização com ele deveria sê em aula, ti tipos diferentes, ele tê estimulação porque eu acho que ele precisa agora principalmente da estimulação motora, de perna, de braço, mais fisioterapia, da parte de fisioterapia, do queee pedagógica. Nã não enxergo nada pedagógico. [...] (Sujeito AN.)

Na formação discursiva deste sujeito-professor, lemos que o aluno sobre o qual ela enuncia foi chamado pelo próprio nome, marcando um lugar para ele, entretanto, apontamos que tal lugar se mostra escorregadio e movediço como o discurso da professora que desliza em sentidos de “socialização”, de “aula”, de “estimulação motora”, de “fisioterapia” e é amordaçada pelo sentido de “nada” poder ser feito em termos pedagógicos. Vemos, neste deslizamento e nesta captura do sujeito entrevistado, o atravessamento de já-ditos sobre a criança e o adolescente considerados com deficiência mental, ancorados no “fora” da escola regular. Assinalamos, dessa maneira, que este sujeito-professor põe em circulação sentidos de “socialização”, estando escamoteado em seu discurso o que a pedagogia chama de “aprendizagem”.

Tomando a linha da história, temos que os sentidos legitimados sobre os indivíduos considerados deficitários vão desde seu extermínio até sua inclusão, e nesta formação discursiva podemos escutar que embora tais indivíduos tenham sido inseridos na escola, lugar considerado do aprender, o que é discursivizado é sua socialização, é o estar dentro, mas quase sendo empurrado para fora a fim de garantir a homogeneidade ilusória, insistindo no discurso pedagógico autoritário. Assim, apontamos que os sentidos de inclusão convivem com os de exclusão, e postos em discurso podem fazer circular a heterogeneidade, desnudando o sentido único, dando lugar ao plural e também àquele que não aprende conforme os moldes.

Analizamos, também, que o sujeito-professor chega a enunciar sobre “aula” e “tipos diferentes” (de aula?), o que poderia inserir a polissemia no âmbito pedagógico, todavia, desliza para sentidos atrelados à reabilitação anulando uma produção de saber “própria”, um modo de lidar com este aluno, mas acaba por ir para o lugar estável, articulando sentidos sobre o atendimento motor especializado, o qual não é oferecido na escola regular (ao menos nas entrevistadas não são oferecidos), mas sim em instituições de ensino especial. E, neste dizer, escutamos que o lugar de Y. não é na escola regular e que o sujeito-professor é capturado pelo déficit, pela falta-falha, ao dizer “não enxergo”, estagnando a produção de saber/saber fazer, a falta que pode movimentar.

Já na voz do sujeito que analisaremos a seguir, escutamos sentidos sobre um aluno considerado com deficiência mental que se inclui nas diretrizes do discurso pedagógico de tipo autoritário: “ele me respeita”, “Se eu chamo a atenção dele [...] na hora ele fica quietinho”, “nunca tentou fugir da classe”, “nunca bateu em criança nenhuma”, “participa de tudo”.

[...] por exemplo, o Ro., [...] o tanto que ele melhorou! ele é outra criança hoje, né? então tudo aquilo que ele fazia lá na outra escola, aqui ele não faz, ele me respeita. Se eu chamo a atenção dele por algum motivo, na hora ele fica quietinho, sabe? Num tem, nunca tentou fugir da classe, foram coisas que disseram que acontecia direto, nunca bateu em criança nenhuma, muito pelo contrário, ele se dá superbem com as crianças da classe, brinca, sabe? participa de tudo. (Sujeito S.)

Escutamos que, para se incluir, Ro. “melhorou”, segundo a enunciação do sujeito-professor, e salientamos que, pela memória discursiva, pelos já-ditos, pelo arquivo, este verbo passeia pelo arcabouço médico, o que indicia o quanto as denominações/classificações médicas atravessam a boca dos sujeitos escolares. O dizer “melhorou”, habitualmente usado quando alguém se cura de uma doença, nesta enunciação, demarca mudanças de posicionamento de Ro., e na linguagem pedagógica, mudanças de comportamento, das quais o sujeito entrevistado elenca uma série. Aproveitamos este momento para rememorar o *slogan*: “Para a educação melhorar, todos devem participar”, o qual pinçamos do endereço eletrônico do MEC no capítulo 3, para pontuarmos a repetição do verbo melhorar circulando na educação. Indicamos, assim, na formação discursiva do sujeito uma linha divisória que separa o mau estado de Ro., “tudo aquilo que ele fazia lá na outra escola” e o bom estado de Ro, tudo aquilo que ele faz “aqui”, lembrando-nos da forma do mau e do bom sujeito (PÊCHEUX, 1997a).

Com os verbos que indicam seus (não) fazeres passados e presentes, escutamos formações imaginárias sobre Ro., que o colocaram em determinado lugar: “lá”, fora do discurso pedagógico/ “aqui”, dentro do discurso pedagógico. E ainda que os sentidos postos em discurso pelo sujeito tendam ao parafrástico, pontuamos que houve no “aqui” a possibilidade de uma mudança de posicionamento de Ro. e uma reconfiguração nas formações imaginárias, já que ele “participa de tudo”. Rememorando os dizeres do sujeito R. em que o aluno saía “correndo da sala”, escutamos a recorrência deste acontecimento na enunciação do sujeito S. ao apontar que Ro. fugia da classe, anunciando mais uma vez a oscilação dentro-fora/fora-dentro mesmo que dentro da escola, dentro da sala/classe regular.

Olha, eu acho que a inclusão ela foi muito boa nessa parte social, mais ... pra outra parte eu acho que nós teria que tê uma outra coisa, como por exemplo o Ro., eu acho que ele poderia estar aprendendo alguma profissão, assim como os outros que têm condição pra isso, porque simplesmente vir pra escola, sentá numa carteira, tá tendo esse lado social, eu acho que isso não é tudo, sabe? (Sujeito S.)

E na voz do mesmo sujeito, pinçamos o atravessamento de uma formação ideológica heterogênea ao sentido do que enunciava momentos antes. Pelo recorte anterior, o sujeito apontava melhoras de Ro., filiando-se à formação ideológica que atesta a inclusão escolar na medida em que enfatiza que o aluno “participa de tudo”. Todavia, nos atentamos que, nesta formação discursiva, o sujeito aproxima-se da formação discursiva do sujeito AN. ao elencar que “teria que tê uma outra coisa” para os alunos, que não a oferta pedagógica, típica do ambiente escolar. Tanto o discurso que perpassa a voz do sujeito AN. quanto o que perpassa a voz do sujeito S. elencam atividades que não existem no momento nas escolas em que lecionam, indiciando que o que o Y., o Ro. e os outros necessitam está fora dos muros escolares. Não desconsideramos tais necessidades, porém apontamos que, ao falar do que está fora da escola, os sujeitos-professores deixam de falar do trabalho que fazem com os alunos, e assim, deixam de falar das possibilidades que existem dentro dos muros escolares.

Apontamos, ainda, que quando falam das ações feitas dentro dos muros escolares, as apontam como “socialização”, como “parte social”, “lado social” como se a aprendizagem não fosse possível. Percebemos que o “tudo” (“participa de tudo”) da enunciação anterior do sujeito é desfeito no recorte “porque simplesmente vir pra escola, sentá numa carteira, tá tendo esse lado social, eu acho que isso não é tudo”. Lançamos o questionamento de que se o sujeito estivesse abordando sobre o ensino de alunos considerados normais, se o fato de estar

indo à escola e sentar numa cadeira, que é o que estes alunos fazem, seria atrelado ao “lado social”. Possivelmente não.

Interessante, também, apontar que se um aluno com deficiência mental “poderia estar aprendendo uma profissão” indicia que “ele poderia estar aprendendo”, podendo o predicativo desta frase ser qualquer atividade que não só a profissão. A indicação da profissão e não da escolarização nos remete a Althusser (1996, p. 122) quando ele anuncia uma sequência das massas a serem ejetadas da escola “para a produção”, instalando a luta de classes e, ademais, a autorização de quem pode (não) saber o quê.

[...] porquee não é duma hora pra outra que a gente vai colocá os alunos com deficiência numa sala comum, né? e que eles vão se sair bem como os outros. [...] (Sujeito A.)

Não mais enfocando um aluno em específico, mas sim uma pluralidade destes ao sujeito enunciar sobre “os alunos com deficiência numa sala comum”, destacamos nesta voz indícios de uma castração da cronologia, quando o sujeito justifica em seu dizer que “não é duma hora pra outra [...] que eles [alunos com deficiência] vão se sair bem como os outros”. Lemos, então, que há o apontamento de outro tempo, não fincado em horas, meses e em anos, mas um tempo particular para se dar o encontro com o saber (LACAN, 1998b; LACAN apud SANTIAGO, 2005) e que, no entanto, pela memória discursiva e ao arquivo, este encontro é, por vezes, guiado por tabelas de desenvolvimento, e o uso destas de modo massifica-dor e não apenas como parâmetros, acabam por homogeneizar o ensino.

Latente nesse dizer, salientamos que, como já vimos em análises anteriores, há uma tendência dos sujeitos professores, coordenadores, pais, especialistas, esperarem/quererem que as crianças e adolescentes com deficiência mental, ao serem inseridos nas salas regulares, acompanhem o ensino que foi moldado para aqueles que se enquadram nos padrões de normalidade. Com esse recorte, podemos inferir um furo no discurso pedagógico de tipo autoritário que acaba cegando-se aos próprios critérios dos padrões de normalidade já que até mesmo este tipo de classificação imprime um ritmo distinto para cada sujeito. Reconhecemos, também, nesta enunciação o verbo colocar indiciando uma crítica à simples colocação do aluno com deficiência na sala regular, como já abordamos, como um mero objeto. Escutamos que o verbo sair é entonado desta vez não como um ato do aluno sair de dentro da sala, mas sim de permanecer na sala e “se sair bem como os outros”.

[...] o aluno com necessidade especial ele trabalha o mesmo conteúdo que os outros alunos mais de uma forma simplificada, de uma forma mais fácil pra que ele tenha compreensão daquilo. [...] (Sujeito MA.)

Constatamos, no recorte acima, o encontro de “uma forma” para que “o aluno com necessidade especial [...] tenha compreensão daquilo [conteúdo]”, lhe propiciando um lugar no campo do saber, do conhecer. Enfatizamos que tal forma, e não “fôrma”, pode, de alguma forma, se des-colar do discurso pedagógico de tipo autoritário, já que não faz com que o aluno se adapte ao conteúdo padronizado e homogêneo; embora, por outro lado, esta forma seja nomeada “simplificada”, “mais fácil”, denotando sentidos de que o que é considerado difícil (pelos outros) o deficitário não aprende. Nomeado como “aluno com necessidade especial”, escutamos neste dizer que há a possibilidade de se oferecer a este aluno, um ensino, digamos “especial” na escola regular, embora estejamos escutando algo inverso em outras enunciações.

Apontamos, então, de maneira inédita, uma vantagem no campo do saber e do conhecer, para este aluno, ao ser reconhecida sua “necessidade especial”, a qual tomamos como peculiaridade, já que a “os outros”, o homogêneo continua sendo o ofertado. Pontuamos, também, que nesta enunciação há um giro discursivo na medida em que “o aluno com necessidade especial” é agente de suas ações, “ele trabalha [o mesmo conteúdo]” e não só é passivo. Rememorando o recorte discursivo do sujeito S. quando aponta uma “profissão” para Ro, que adentrou a adolescência, podemos deslocar os sentidos de “profissão” para os sentidos de “trabalho” e pensarmos no “trabalho” que foi permitido ao “aluno com necessidade especial”, no dizer do sujeito, que agora escutamos. Ancoradas na particularidade dos embates do sujeito com o saber (LACAN, 1998b; LACAN apud SANTIAGO, 2005), torcemos para que o discurso pedagógico se torça e permita que os alunos (com/sem deficiência) não sejam especiais, mas sim peculiares.

Feito esse passeio discursivo pelos (im)possíveis lugares ocupados pelos indivíduos considerados com deficiência na escola de ensino regular, passaremos agora a analisar formações discursivas repetitórias em que vigoram dizeres de que a socialização do aluno considerado com deficiência mental é o ganho maior da inclusão escolar. Se na aprendizagem este aluno raramente é autorizado a ocupar um lugar, veremos que, na socialização, ele está autorizado a circular pelo espaço do aprender, porém quem aprende é o outro.

[...] Agora um aspecto que eu vejo muito positivo é a sociabilidade, a socialização desse aluno, isso é visível e faz bem pros nossos alunos também, [...]. (Sujeito AS.)

Na formação discursiva do sujeito, destacamos nos recortes “um aspecto que eu vejo” e “isso é visível”, a recorrência do lusco-fusco ver/não ver nas enunciações dos sujeitos entrevistados, sendo, neste caso, latente o que o sujeito não vê e o que é não visível. Sinalizamos que, ao enunciar sobre “a sociabilidade, a socialização”, o sujeito deixa de enunciar sobre a aprendizagem, embora, pelo avesso desta enunciação, podemos contrapor que a aprendizagem talvez seja nomeada como um “aspecto [não] muito positivo”. Observamos que, neste dizer, o sujeito não enunciou a partir de uma região tão movediça quanto enunciou sobre o “maior”-“menor”-“menos”-“processo”-“progresso” na “avaliação” do aluno considerado com deficiência mental, o que denuncia que falar da “socialização desse aluno” é mais fluido, há mais autorização para ver neste campo, como se a autorização para estas crianças e adolescentes adentrarem na escola regular e serem chamados de alunos já bastasse, afinal há tanto tempo estiveram fora. Interessante pontuar que o sujeito demarca que a socialização “faz bem para os nossos alunos também”, indiciando que faz bem para além dos considerados com deficiência por meio do advérbio “também”, e pelo pronome possessivo “nossos” escancara que os alunos considerados com deficiência não são nossos, marcando um espaço fugidio onde cabe o estar dentro e o estar fora, na medida em que o estar dentro deve necessariamente propiciar “bem” para os outros.

Tais sentidos trazem resquícios de dizeres legitimados na Idade Média, período em que o extermínio dos considerados falhosos foi barrado, e suas vidas foram permitidas na clausura de Igrejas, como vimos com “O Corcunda de Notre Dame” (HUGO, 1995), e com Aranha (1995), sendo a Idade Média um período notadamente ambíguo onde a formação imaginária sobre o deficiente basculava entre a piedade e o castigo, privilegiando, os supostamente não falhosos. Temos escutado que o movimento de incluir, seja na vida (Idade Média) seja na escola, dá cadência a um movimento basculante que abarca seu avesso.

[...] hoje em dia eu acredito [...] que o mais bonito nesse trabalho de inclusão é, é a socialização dessas crianças porque há pouco tempo atrás, a gente tinha uma curiosidade excessiva, todo mundo é, se passava um aluno com necessidade especial ficava olhando, ficava é, um olhar diferente e, hoje não, pelo menos aqui a gente vê que na nossa escola já não é assim. (Sujeito MA.)

Na voz desse sujeito, constatamos uma contraposição temporal marcada por sentidos associados ao tempo presente, tais como “hoje em dia”, “eu acredito”, “é a socialização”, “hoje não”, “a gente vê”, “já não é assim”, e por sentidos associados ao tempo passado, tais como “há pouco tempo atrás”, “a gente tinha”, “passava”, “ficava”, denotando um desnível

entre, respectivamente, o tempo de incluir e o tempo de excluir, já que como vimos no capítulo 3, em séculos passados havia uma legitimação do fato de o indivíduo considerado com deficiência estar fora da escola regular. Contudo, escutamos que, na presentificação dos sentidos atrelados ao “trabalho de inclusão”, há o lançamento de que “o mais bonito [...] é, é a socialização”, o que nos faz apontar que os sentidos sobre a aprendizagem não são legitimados. Assim, apontamos que, embora as crianças e adolescentes considerados com deficiência mental estejam autorizados a circular em ambiente escolar, a eles não são atribuídos sentidos comuns a este contexto.

Acusamos a recorrência de sentidos positivados para a “socialização”, os quais escutamos na voz do sujeito AS. (“muito positivo”), e que também são materializados na presente enunciação na versão “o mais bonito”, e lemos, dessa forma, que embora haja um deslizamento de sentidos ao longo da história, autorizando o adentramento na escola e nos espaços sociais em geral, há uma repetitória desautorização do indivíduo nomeado deficiente mental, ou ainda, “aluno com necessidade especial”, ao saber/conhecer. Por fim, salientamos uma interessante semelhança entre os dizeres de “curiosidade excessiva, todo mundo é, se passava um aluno com necessidade especial ficava olhando, ficava é, um olhar diferente” com os dizeres do livro “O Corcunda de Notre Dame” (HUGO, 1995), do qual selecionamos no capítulo 3 o recorte em que duas senhoras olhavam a “criança-monstro” Quasímodo e conversavam sobre este ser tomado como “diferente”. Assim, apontamos como os sentidos se movimentam num vaivém repetitório, embora traga algo aparentemente novo, que é o processo chamado inclusão.

Se eles têm, se eles conseguem resultado? É, eu acredito que sim, eu acredito qui é, primeiramente pra eles eu acredito que essaa, a socialização dos alunos é fundamental, [...] (Sujeito MA.)

Prosseguindo nos nossos apontamentos sobre a barragem de sentidos legitimados do/no contexto escolar (aprendizagem), ao se falar sobre os alunos considerados com deficiência mental, marcamos mais uma vez que o “resultado” destes alunos é atestado na “socialização”, o que nos leva a apontar a ocorrência de uma substituição das questões de aprendizagem, por questões sociais. Escutamos o modo descontínuo com que o sujeito enuncia sobre as perspectivas para a criança e o adolescente considerados com deficiência mental, e incluídos na sala regular, não dando prosseguimento ao seu dizer “Se eles têm”, o que nos causa a impressão de que é difícil para os sujeitos moldados ao discurso pedagógico

de tipo autoritário dizerem das perspectivas daqueles que não se enquadram em parâmetros préfixados, tornando assim difícil a nomeação do que eles têm e se eles têm algo (que interesse à escola, aos outros, como veremos). Visualizamos que o mesmo se instala ao sujeito tentar articular sentidos para “resultado”, e descontinuamente aos sentidos que poderiam ser atribuídos na escola em torno do aprender, do saber, do conhecer, o sujeito desliza para o seguro território da “socialização”, o qual entendemos ser o lema da ideologia dominante, na medida em que há a oferta da possibilidade de sujeitos que antes não ocupavam determinados espaços sociais passarem a frequentá-los, e enfatizamos: frequentá-los.

E, se por um lado, tais alunos ao serem inseridos no contexto regular, permanecem (a)creditados sob a perspectiva do déficit, da falha, da socialização, veremos sequências discursivas que anunciam a aprendizagem dos sujeitos escolares ao conviver com o aluno considerado deficitário, marcando sua inserção na escola como potencializadora da aprendizagem, de outros que não ele.

[...] então não é só fazê o outro crescê eu acho que a gente também cresce muito, na verdade eu penso que a gente acaba crescendo muito mais que eles. (Sujeito MA.)

Indiciamos, na voz do sujeito, sentidos sobre a inclusão que, no entanto, anunciam a exclusão do aluno considerado com deficiência mental do campo do crescimento, campo no qual, pelo interdiscurso, vemos se agregarem sentidos de amadurecimento, de maior conhecimento, dentre outros que indiciam a evolução/desenvolvimento do ser que aprende, articulando sentidos típicos no/do discurso pedagógico. Analisando esta formação discursiva, escutamos a demarcação de dois grupos distintos e opostos, compostos de um lado por “o outro”-“eles” e, de outro lado, por “a gente” e, dadas as condições de produção da enunciação, inferimos que tais grupos, respectivamente, possam se enquadrar nos “fora dos padrões de normalidade” e nos “dentro dos padrões de normalidade”. Enquadre que retrata a historicidade e a história dos sentidos de dentro-fora/fora-dentro e que autorizam/desautorizam o sujeito a ocupar determinado lugar discursivo, materializado no sócio-histórico.

Apoiando-nos nessa leitura, destacamos a materialização de sentidos de que a inclusão “não é só fazê o outro cresce” (sendo “o outro” o deficitário), o que nos leva a deslizar para sentidos de que a inclusão deve ir além do fazer ao deficitário, o que nos leva a sentidos de que a inclusão deve necessariamente fazer para “a gente”, os seres que habitualmente já

ocupavam o espaço escolar e de (poder) saber. Neste sentido, rememoramos os sentidos já analisados na formação discursiva do sujeito AS. (“faz bem pros nossos alunos também”). Seguindo esta linha de sentidos, há marcas da diferenciação entre o crescimento d’o outro” e o crescimento d’a gente” no advérbio de intensidade “muito”, o qual acompanha somente o segundo grupo (crescimento d’a gente”) e, prosseguindo na cadeia discursiva, apontamos que o sujeito é capturado ainda por uma comparação de superioridade: “a gente acaba crescendo muito mais que eles” e, assim, (d)enunciamos que banhado pelos discursos que privilegiam o déficit, que privilegiam uma diferenciação cerrada entre os dentro e fora da norma, embora já em sala de aula regular, é tirada a chance de os alunos considerados deficitários crescerem tanto quanto o “a gente” pois estes crescem repetidamente “muito mais que eles”. Pontuamos, então, uma reviravolta nos sentidos onde o sujeito capturado pela impressão de inclusão enuncia o avesso.

[...] o que eu acredito assim da inclusão é que a inclusão é boa não só pra eles, né é boa pra sala e pra gente, porque a gente aprende muitas coisas com eles, né? (Sujeito ES.)

Em mais um recorte discursivo, pinçamos sentidos de que “a inclusão é boa não só pra eles”, e, assim como na enunciação anterior, inferimos, pela condição de produção enunciativa, que o pronome “eles” se refere aos alunos considerados deficitários. “Textecendo” os grupos beneficiados elencados nesta enunciação, temos que, dadas as condições de produção do dizer, o sujeito nomeia de “a gente” os sujeitos professores-coordenadores e, a “sala” como uma metáfora dos alunos supostamente normais, desvelando assim que o conjunto nomeado “eles” não se enquadra efetivamente no conjunto da “sala” regular, estando assim, marcados no discurso como fora da “sala”.

Fisgadas por este pinçamento por nós já escutado nesta seção, pontuamos uma legitimação na voz dos sujeitos entrevistados e enfatizamos uma legitimação que deságua na boca desses sujeitos-assujeitados à ideologia dominante, de que a inclusão não pode ser “boa” apenas para o considerado deficitário. Conforme já vimos na enunciação do sujeito MA. ao dizer sobre “a gente”, na voz do sujeito que agora escutamos, também é enunciado “a gente” e, ademais, a “sala” como mais uma beneficiária da inclusão. Em nossa leitura, não inferimos que a inclusão não possa ser “boa” para os demais sujeitos que não os incluídos, contudo, inferimos que nos recortes escutados é marcante a ênfase da inclusão e dos incluídos ser “boa” para os outros, como se, no contexto escolar, estes sujeitos só pudessem adentrar

mediante uma vantagem para os outros que já dominavam este espaço. É o que lemos também na formação discursiva do sujeito AS. (“faz bem pros nossos alunos também”) e, indo ao encontro da nossa pontuação da vantagem, rememoramos as formações discursivas do sujeito R., nas quais ficam marcadas as desvantagens, para os outros, da inserção de um aluno considerado deficitário, não sendo apontados os prejuízos para o aluno incluso nem para os demais, nem para os sujeitos escolares em geral, do discurso pedagógico agarrar-se ao tipo autoritário.

Retomando a enunciação do sujeito do último recorte analisado, embora haja a marcação de uma vantagem para os outros, escutamos que ela enuncia “a gente aprende muitas coisas com eles”, o que nos faz sublinhar no pronome “com”, um modo de atuar que se desprende do discurso autoritário e se aproxima do polissêmico, na medida em que provoca um remelexo no lugar do que ensina e do que aprende, os quais são fixos neste discurso. Sendo assim, anunciamos que ao sujeito é passível mudar de posição e oferecer um lugar a este aluno, ocupando um lugar outro de saber.

[...] Então é muito do dia a dia, o que você percebe como ela aprende melhor. Esse aprende melhor é você aprendendo com ela e você tem que ir buscando. [...] (Sujeito AC.)

Nessa formação discursiva, ressaltamos a discursivização do aprender “com”, ao sujeito-professor anunciar sentidos sobre a aprendizagem da criança considerada deficitária (nomeada “ela”, neste dizer) e enfatizamos que tal enunciação traz a marca da possibilidade do aprender, tão velado na maioria das formações discursivas, onde a “socialização” se faz marca no/do contexto sócio-histórico vigente. Estando a aprendizagem diretamente associada na voz dos sujeitos entrevistados a sentidos provenientes do discurso médico, como lemos no capítulo 3, marcamos o termo “melhor” qualificando o modo como a criança aprende, causando efeitos de sentidos de um melhor rendimento, ou ainda, de uma melhora de uma enfermidade. Embora atravessado por tais sentidos que vigoram no discurso pedagógico de tipo autoritário (e como vimos vigorar no *slogan* da Educação: “Para a educação melhorar, todos devem participar”), vemos despontar um viés, na voz desse sujeito, pouco abordado pelos sujeitos entrevistados, até porque castrado pelo discurso referido, abarcando uma peculiaridade no modo de aprender da criança e uma peculiaridade no modo de o professor perceber como ela aprende.

Tal peculiaridade vai ao encontro dos nossos apontamentos ao nos ancorarmos na psicanálise lacaniana que anuncia as particularidades dos embates do sujeito com o saber, e na análise de discurso pecheutiana bem como nas contribuições de Orlandi (2003) sobre a importância da inclusão de um discurso mais polissêmico no contexto escolar, a fim de remexer posições fixistas que estagnam o saber-fazer dos professores e dos alunos. Aqui o sujeito se deixa atravessar pela polissemia, entretanto, ao prosseguir sua enunciação, especifica que “Esse aprende melhor é você aprendendo com ela e você tem que ir buscando”, silenciando, assim, na enunciação, o aprender da criança ao manifestar apenas a movimentação do sujeito-professor, como se só ele pudesse se movimentar.

Fazemos considerações acerca do funcionamento discursivo do termo “apenas” que utilizamos, indicando que a movimentação do sujeito-professor é um grande passo no sentido do que analisamos anteriormente, já que escutamos a rara autorização do sujeito-professor ao saber. O que pretendemos marcar tange ao fato de que, mais uma vez, é silenciado o modo de aprender da “criança” considerada deficitária (e não só dela), vigorando assim um campo nebuloso na escola e que indicia o quanto os sujeitos escolares estão amordaçados pelo discurso pedagógico de tipo autoritário, na medida em que é difícil dizer do que foge dos moldes.

Temos escutado até o momento sentidos sobre a inclusão de crianças com deficiência mental nas salas regulares ora se fazendo “prejuízo” para os outros ora se fazendo “bem”, para os outros, e tomando o *slogan* da Educação, articulamos que os sentidos de “prejuízo” vão à contramão do *slogan*, o qual ventila sentidos de melhora na educação ao “todos” serem inseridos. Vigorando um modo de dizer/enunciar que rompe com a formação discursiva dominante, escutamos que nos sentidos de “prejuízo”, ou seja, de não melhora na educação, foram silenciados os “prejuízos” para a criança/adolescente considerados deficitários.

Por sua via, nos dizeres que se filiaram à melhora na educação (para os outros), vigorando a forma-sujeito do bom sujeito (PÊCHEUX, 1997a), os benefícios para as crianças/adolescentes considerados deficitários também foram silenciados. Prosseguindo nossas análises sobre o lugar autorizado ao aluno, assim considerado nas salas regulares, escutamos na voz do sujeito a seguir uma filiação ao discurso supostamente dominante da inclusão e que anuncia que é questionável o que um “deficitário” vai aprender com outro “deficitário”, indiciando que este só pode aprender com um “normal”. Sendo assim, escutamos que inserido na escola regular ele já está sendo beneficiado por conviver com os supostamente normais.

[...] quando eu entrei aqui na escola quiii a primeira coordenadora nossa [...] ela falava assim pra gente: ééé “quando você tem um aluno especial no meio de todos os outros especiais, o que qui ele vai aprendê?” (Sujeito ES).

Pautamos nossa análise no pinçamento do termo “aluno especial” e o tomamos como uma metonímia de “alunos com necessidades especiais”, assim como já apontamos outras metonímias como “aluno de inclusão”, Édipo (o de pés inchados), ou ainda Quasímodo (um quase ser), marcando esta “fôrma” (e não forma) como algo repetitório na nomeação dos considerados deficitários. Como também já analisamos em outros recortes, pontuamos a herança do termo “especial” oriunda das instituições especial-izadas e das escolas de ensino especial e, embora o sujeito enuncie a partir de um posicionamento a favor da inclusão, traz à baila sentidos da educação especial.

Tomando pelo interdiscurso os sentidos de “especial”, salientamos que o uso corriqueiro deste termo, evoca o avesso do déficit, ou seja, evoca sentidos atrelados ao ápice, ao “mais”, indiciando importância e grande valoração. Pontuamos, assim, que a nomeação “especial”, para o aluno considerado fora da norma, invoca uma torção na língua, uma reviravolta na significação, já que o nomeado “especial”, no caso, é colocado no lugar do que é “a menos” e não “a mais”, como podemos escutar na enunciação: “quando você tem um aluno especial no meio de todos os outros especiais, o que qui ele vai aprendê?”. Tal questionamento assujeita o aluno considerado “a menos” a “menos ainda” quando convive com sujeitos tão especiais quanto ele. Atravessado por sentidos naturalizados, o sujeito mantém o considerado deficitário no lugar do que não aprende e nem ensina, na medida em que se “todos os outros especiais” estão impossibilitados, na enunciação, de ensinar o “aluno especial”, ele como semelhante, também está inter-ditado a ensinar-aprender. Podemos apontar aqui os efeitos de se tomar o déficit como “falha”, a qual estagna o movimento, como se diante de uma rachadura não houvesse possibilidade de contornos e como se o déficit fosse sinônimo de uma zerificação do saber.

Aí ela conta o caso de uma menininha que era especial e queria a boneca da outra e a menininha babava muito e a criança normal “não, não vou te dá, que se tá babando”, falando pra ela “não vô te dá, cê vai babá na minha boneca, limpa isso daí”, a menininha especial limpou a baba e pegou a boneca, agora se ela fosse especial, a outra especial e aí? as duas iam ficá, babando. É um exemplo bobo que ela dava, mas isso assim eu carrego pra sempre, né? Quem aprende mais são os outros, [...] Então assim o trabalho é gratificante pra pra nós mais do que pra eles, né a gente aprende muito mais com eles do que eles com a gente. [...] (Sujeito ES.)

Capturado pelos dizeres de outro sujeito (como havia dito: “a primeira coordenadora nossa [...] ela falava assim pra gente”), o sujeito prossegue sua enunciação, demarcando as possibilidades de aprendizagem de “uma menininha que era especial e queria a boneca da outra”, entoando ares de uma história de conto de fadas pela utilização do “era” e de uma mudança no final da história em que “a menininha especial limpou a baba e pegou a boneca”, não sem aprender com a “criança normal”, dona da boneca, dona do saber. Interessante notar que esta história não aponta uma criança supostamente “normal” ensinando conteúdos da grade escolar para outra considerada deficitária, mas sim traz indícios de sentidos sobre a “socialização”, no caso, sobre o brincar, o qual já não é tão incentivado no Ensino Fundamental, atrelado ao discurso pedagógico de tipo autoritário.

Estando os discursos escutados maciçamente vinculados a tal tipo discursivo, anunciamos que foram silenciados os sentidos de aprendizagem do conteúdo escolar para a “menininha que era especial”, em prol dos sentidos de socialização que salientamos estarem separados no discurso autoritário, mas não no lúdico e no polêmico, haja vista a concomitância do aprender-ensinar e o estar com o outro/Outro. E mantendo os sentidos ventilados no recorte discursivo anterior, o sujeito lança o mesmo questionamento sobre o aprender, mas com outras palavras (“agora se ela fosse especial, a outra especial e aí?”) e responde a suas questões com “as duas iam ficá, babando”. Embora tenha feito uma breve pausa em seu dizer, marcado pela vírgula após o termo “ficá”, o sujeito foi inundado pela voz do outro, a qual disse carregar para sempre, embora tenha apontado ser um “exemplo bobo”, e dizemos, filiado aos sentidos de zerificação do saber, do aprender, do ensinar, que datam das classificações dos deficitários, sendo estes já tomados como “bobos”, “idiotas” e como nesta enunciação, os que babam.

Pela via da sonoridade e da significação, retomamos os dizeres formulados pelo sujeito R. (no início deste capítulo) ao enunciar sobre o trabalho do professor ganhar a designação do trabalho da profissional “babá” e apontamos que estes vão ao encontro da significação do verbo babar (“cê vai babá na minha boneca”), ao evocarem o efeito de sentidos de que para aquele que “vai babá”, cabem/restam os serviços da profissional “babá” ou de alguém que faça tal função, como a “criança normal” fez nesta enunciação. Torna-se importante enfatizar que, após cessar a baba da “menininha especial” e fazer circular o sentido de que esta aprendeu a parar de babar, nem estes sentidos de aprender foram mais discursivizados; em mais uma torção nos/dos dizeres, o sujeito passou a enunciar que “Quem aprende mais são os outros”, anulando assim o aprender do considerado deficitário, e mais, do considerado “especial”.

Na repetitória enunciação da inclusão como um benefício para os outros aprenderem, rememoramos o dizer “Criança especial na escola é lição de vida para todos” materializado na peça publicitária da campanha pela inclusão escolar de deficientes no ano 2000 (promovida pelo governo federal e pelo MEC), dizeres os quais escutamos respingarem na enunciação deste, não sem fazermos o adendo de que o “para todos”, pela nossa escuta, engloba o grupo do “todos” homogêneo, que já fazia parte do contexto escolar antes da entrada dos deficitários. Ressaltamos, para efeito de fechamento de uma materialidade discursiva tão rica, que o sujeito, atravessado por sentidos legitimados no contexto sócio-histórico atual, atualiza sentidos historicamente alicerçados e que mantém o deficitário no lugar do a menos, enfatizando pela comparação de superioridade que “a gente aprende muito mais com eles do que eles com a gente”, marcando o lugar do deficitário como aquele que está impedido, desautorizado, interditado a ocupar de fato um lugar de saber, assim como escutamos os sujeitos entrevistados repetidamente emergirem impossibilitados de saber-fazer com a polissemia e interditados ao discurso lúdico e polêmico.

[...] aqui na sala se você vê os dois com a turma, eles são normais no meio da turma [...] enquanto [...] eu tô aqui na frente, também, [...] outras crianças ajudam, “ó, é pra fazê isso, agora é pra você fazê isso” porque eles estão a par também do que tá acontecendo, a turma também sabe a atividade que eles vão fazê, né? [...] (Sujeito ES.)

Atentas aos efeitos de sentido de dificuldade ecoado na voz dos sujeitos-professores-coordenadores, ao lidarem com alunos considerados com deficiência mental nas salas de ensino regular, escutamos como a falta da considerada normalidade afeta os dizeres destes e temos a considerar que a formação discursiva do sujeito traz indícios de um desejo de normalidade, um desejo de aproximação dos alunos considerados deficitários aos critérios de normalidade ao dizer “eles são normais no meio da turma”.

Entretanto, o modo como o sujeito disso enuncia faz circular sentidos de que “a turma toda sabe a atividade que eles vão fazê”, reiterando os mesmos sentidos já analisados de que “quem aprende mais são os outros”, já que os legitimados normais, além de saberem as atividades moldadas às quais lhes são passadas, também sabem a dos legitimados não normais. O sujeito mobiliza dois grupos em sua enunciação, marcando, como outros sujeitos, uma linha divisória entre “a turma”, filiada à massa homogênea, sujeita ao pré-moldado discurso pedagógico de tipo autoritário e, “eles”, o conjunto deficitário que está fora dos critérios atribuídos à “turma”.

Retomando a epígrafe deste capítulo, apontamos para que a imaginária estabilidade do discurso pedagógico filiado ao tipo autoritário possa ser contornada e se faça borda, a fim de que os profissionais das escolas regulares, tão fundamentais ao ensino, e para que cada um dos alunos não caia no buraco sem borda da zerificação/mortificação do saber/conhecimento. Para tanto, enfatizamos com Orlandi (2003) a importância da circulação dos discursos lúdico e polêmico, os quais podem oferecer aos sujeitos um lugar de algo (não) saber-conhecer, como também aposta a psicanálise lacaniana, um lugar de algo produzir e não apenas de reproduzir.

**5 SENTIDOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES
SOBRE O DESLOCAMENTO DO DÉFICIT PELA VIA DA FALTA**

Figura 5. Premonition of civil war.

[...] Faça sua dor dançar
Atenção para escutar
Esse movimento que traz paz
Cada folha que cair
Cada nuvem que passar
Deixa a terra respirar
Pelas portas e janelas das casas
Atenção para escutar
O que você quer saber de verdade

(ANTUNES; MONTE; BROWN, 2006)

Pelo viés discursivo, no qual ancoramos nossa leitura/interpretação das vozes que enunciaram sobre a entrada de alunos considerados com deficiência mental nas salas de ensino regular, pudemos pontuar o vaivém de sentidos de inclusão e de exclusão circulantes na contemporaneidade e, reiterando nossas análises sobre a historicidade dos sentidos sobre o déficit, salientamos que, embora a ideologia dominante apregoe que a lei pós-moderna não seja a do extermínio, nem a do enclausuramento, nem a da institucionalização especial, mas sim a da inclusão, a da entrada dos que estavam fora, a da educação para todos, denunciemos que as formações imaginárias circulantes sobre o indivíduo considerado deficiente, e no caso, deficiente mental, parafrasticamente repetem o déficit, o caráter falhoso, aos sujeitos entrevistados serem capturados por arquivos e “já-ditos” herméticos.

Nessa conjuntura, em que o considerado fora da norma, que estava fora da escola regular, passa a compartilhar do mesmo espaço físico que os considerados homogêneos (se é que a homogeneidade existe em termos humanos), ganhando territorialidade, vemos um indício de paráfrase já que o adentramento não é novo, tem sido assim desde que o cristianismo permitiu a estes sujeitos o adentramento na vida e no enclausuramento institucional, oferecendo-lhes um espaço físico. Não tem sido diferente é o modo como estes sujeitos podem ocupar espaço no conhecimento, no saber, na medida em que profissionais e pais que lhes acompanham são atravessados por critérios positivistas pautados em avaliações que imbuem atraso e lhes apresentam o fora, da norma médico-psicológica, e tantos outros que já persistiram pela história afora.

Como temos anunciado ao longo desta escrita, ao avesso da noção ilusória de falha atribuída aos que não se enquadram nos parâmetros pré-estabelecidos, nos pautamos na escuta da Análise de Discurso de matriz francesa e da psicanálise freudiana e lacaniana, para nos lançarmos à noção de falta, inerente a qualquer ser de linguagem. Rememoramos, portanto, alguns de nossos fundamentos: com Freud (1996c) delineamos a dificuldade do homem ao se deparar com a castração, com o não tudo poder, com Lacan (apud SANTIAGO, 2005)

anunciamos os impasses e embates do sujeito em sua relação com o saber/não saber e, com Pêcheux (1997a), apresentamos o sujeito como uma posição discursiva atravessada pelo inconsciente e pela ideologia, capturada ainda pelos esquecimentos que fornecem ao sujeito a ilusão de que o dizer se origina de sua boca e que representa exatamente o que pensa, apagando a memória discursiva que o antecede bem como os “já-ditos”. Traçamos essas memórias para pontuarmos o quanto as ciências positivistas têm sido capturadas por sentidos pautados em ideais de perfeição humana ao elaborar seus conceitos, acreditando-se ainda inová-los, enquanto na verdade reproduzem o velho. Atravessadas pela ideologia dominante, estas ciências acabam por taxar a falta como falha.

Fazemos estas considerações para anunciarmos que, nos dizeres dos sujeitos escolares entrevistados, flagramos este efeito de falta-falha, ou seja, a falta sendo enclausurada no âmbito da falha, e, nesta captura ideológica, sustentada, como vimos, tanto pelo discurso pedagógico de tipo autoritário quanto pelas construções médicas e psicológicas positivistas, os sujeitos enunciaram a partir de dois posicionamentos. Um posicionamento tendendo à paralisação, tomando a falta-falha como algo intransponível e diante da qual nada poderia ser feito, a não ser gritar por socorro, por um outro/Outro que pudesse construir uma ponte para se atravessar este abismo, alguém que dissesse o que fazer, apagando-se as possibilidades dos sujeitos entrevistados se despregarem dos critérios que os moldam para direcionarem-se ao (não) saber fazer diante da falta.

Outro posicionamento, diante da falta-falha, tencionou a movimentação excessiva em termos de práticas escolares e de recursos materiais e humanos como se a falha pudesse ser tamponada, a fim de que o falhoso, com alguns remendos, pudesse deixar de sê-lo, homogeneizando-o, assim como se intenta fazer com as crianças e adolescentes que, sob o guarda-chuva que abriga os dentro dos padrões de normalidade, os cala na produção do saber e os faz reproduzir ensinamentos, inculcando-os, utilizando a palavra de Althusser (1996), Pêcheux (1997a) e Orlandi (2003).

Ressaltamos, portanto, o raro posicionamento diante da falta, o qual, a nosso ver, impulsiona movimentos em direção ao (não) saber, ao produto (im)possível de cada um, não marginalizante na medida em que, sendo a falta inerente aos sujeitos, atravessa a cada um, e de um modo particular. Com isso, não apedrejamos os padrões de normalidade nem as concepções biológicas da nomeada deficiência, ao contrário, o déficit se faz corpo como vimos com Lacan (apud Santiago, 2005), intentamos apenas denunciar que estes padrões são apenas previsões e que é importante que os profissionais que acompanham os percalços dos sujeitos com o saber/conhecimento se permitam soltar as mordças e passem a lidar com os

imprevistos, com improvisos bem como questionar as formalidades do ensino tal qual lhes é imposto e que tanto depõe os sujeitos escolares do lugar de construção de saber.

Tendo abordado a falta de saber no/do professor, a falta de conseguir ensinar, o movimento ou a falta deste nas possibilidades/apostas de trabalho, e a falta da denominada normalidade, pontuamos nas vozes escutadas a inundação de sentidos, que antes eram atribuídos somente e maciçamente aos considerados deficitários, e que desaguaram no fazer dos sujeitos-professores-coordenadores apresentando-lhes “dificuldades” para lidar com o não homogêneo, com a criança e o adolescente que antes eram enquadrados nos espaços especiais e lá eram tratados como homogêneos. Apontamos, assim, que a voz de saber brotada da boca do professor, anunciada por Orlandi (2003) ao “textecer” sobre o discurso pedagógico de tipo autoritário, voz repetitória que é autorizada a reproduzir os conteúdos permitidos, é abalada com a entrada do diferente, justamente por implicar a não homogeneidade, para a qual os professores, coordenadores e demais profissionais do ensino não foram “preparados”.

Sobre esse sentido da homogeneidade, torna-se imprescindível anunciar que os alunos considerados deficitários só puderam adentrar ao espaço homogêneo da escola regular, ao ser ventilada a ideologia homogeneizante da educação para todos, ressoada dos documentos oficiais até as páginas do Ministério da Educação e às páginas da vida de cada sujeito escolar. Sinalizamos, ainda, um descompasso na medida em que o espaço escolar abriu-se para a “socialização” destes alunos, mas não para o usufruto da escola como um lugar de aprendizagem, de conhecimento, de saber, pois na voz dos sujeitos entrevistados, os sentidos repetitórios são os de que quem aprende (mais) com a inclusão são os sujeitos escolares que já habitavam este espaço, zerificando o aprender do estrangeiro que adentra a escola regular.

E se ao longo da história, escutamos sentidos de “segregação” e de “institucionalização especializada”, dentre outros, no contexto sócio-histórico do século XXI, escutamos a legitimação de sentidos de “socialização”, na escola, o que nos intriga, pois este quesito é apenas um dos objetivos desta instituição, sendo a aprendizagem, o quesito privilegiado e oferecido aos considerados dentro dos padrões de normalidade e de homogeneidade. Enfatizando este descompasso, retomamos as pontuações de Zonatto, Pacífico e Romão (2008) no que tange ao uso dos termos verbais atribuídos às famílias, às entidades não governamentais e ao governo, indiciando sentidos de inclusão e de exclusão nas leis e que apontamos se manifestarem na voz dos sujeitos entrevistados. Inferimos, ainda, que não recriminamos os sentidos de exclusão; como temos anunciado, inclusão e exclusão caminham a passos juntos; o que intentamos denunciar é o movimento de exclusão da exclusão, o qual cria um efeito de sentido de que ela não existe e que pode ser camuflada por

meio da “socialização”, da legitimação da educação para todos, o que impede que novas práticas possam ser alicerçadas no discurso pedagógico.

Pontuamos que, capturados ideologicamente pela “nova” homogeneidade, a qual chamamos do mito do tudo poder, que vigora neste contexto sócio-histórico, e que se estabelece na educação para todos, como se todos estivessem de fato autorizados a adentrar neste espaço e aprender, os sujeitos são imersos em sentidos de que aqueles que furam essa legitimidade, são falhosos, por não responderem a este padrão de normalidade. Por um engodo desses sentidos, sinalizamos, pelo seu avesso, que estes mesmos dizeres ideológicos têm causado abalos no discurso pedagógico de tipo autoritário, ao se verificar que este ensino pronto não serve para todos, pois deficitários ou não, cada sujeito se depara com o saber de um modo peculiar. A fim de criar um efeito de abertura, apontamos, então, para o deslocamento do déficit, da falha, pela via da falta, impulsionando o discurso pedagógico, conforme Orlandi (2003), à polissemia, permitindo a interação, a circulação das vozes e não a maciça paráfrase que estabelece a transparência da linguagem e a onipotência do sujeito, como se “todos” aprendessem da mesma forma. Sinalizamos por fim, com a psicanálise lacaniana, que cada sujeito possa se haver com a sua questão com o saber, rompendo com as mordaças que o transformam em pura paráfrase.

REFERÊNCIAS

Figura 6. La lecture

*Mas os livros que em nossa vida entraram
São como a radiação de um corpo negro
Apontando pra a expansão do Universo
Porque a frase, o conceito, o enredo, o verso
(E, sem dúvida, sobretudo o verso)
É o que pode lançar mundos no mundo.*

(VELOSO, 1997)

ACHARD, P. Memória e produção discursiva do sentido. In: _____ (Org.). **Papel da memória**. Campinas: Editora Pontes, 1999. p.11-22.

ALTHUSSER, Louis. **Freud e Lacan. Marx e Freud**. 2. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

AMIRALIAN Maria L.T. et al. Conceituando deficiência. **Revista de Saúde Pública**, v. 34, n. 1, p. 97-103, fev. 2000.

ANTUNES, Arnaldo. Onde estavas, lugar? In: _____. **Saiba**. [S.l.]: BMG, 2004. 1 CD. Faixa 9.

ANTUNES, Arnaldo; MONTE, Marisa; BROWN, Carlinhos. Paradeiro. In: ANTUNES, Arnaldo. **Paradeiro**. [S.l.]: BMG, 2001. 1 CD. Faixa 3.

_____. O que você quer saber de verdade. In: ANTUNES, Arnaldo. **Qualquer**. [S.l.]: EMI, 2006. 1 CD. Faixa 11.

ARANHA, Maria Salete Fabio. Integração social do deficiente: análise conceitual e metodológica. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 63-70, 1995.

ASSIS, Machado de. **Contos**. São Paulo: Ática, 2001. (Série Bom Livro).

BALDINI, Lauro José Siqueira. Ideologia e fantasia. In: SEMINÁRIO DO GEL, 58., 2010, São Carlos. **Programação...** São Carlos: GEL, 2010a. Disponível em: <<http://www.gel.org.br/?resumo=6531-10>>. Acesso em: 02 jul 2010a.

_____. “Um pouco de possível senão eu sufoco...”. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Efeitos de leitura**: sujeitos e sentidos em movimento. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2010b. p. 57-66.

BARONAS, Roberto Leiser. Ainda sobre a noção-conceito de formação discursiva em Pêcheux e em Foucault. In: _____. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 169 – 184.

BARROS, Alessandra. Alunos com deficiência nas escolas regulares: limites de um discurso. **Saúde e Sociedade**, v. 14, n. 3, p. 119-133, set./dez. 2005.

BORGES, Sonia. Criança, corpo e linguagem: que(m) fala? **Estilos da clínica**, v. IX, n. 16, p. 122-129, 2004.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. São Paulo: Cortez, 1990.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation – AAMR: sistema 2002. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 11, n. 2, p. 147-156, 2003.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis. In: INDURSKI, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Os múltiplos territórios da análise de discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 15-22. (Coleção Ensaio, 12).

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Revista Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 39-46, 2003.

_____. A ciranda dos sentidos. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; GASPAR, Nádea Regina (org). **Discurso midiático: sentidos de memória e arquivo**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2008. p. 13-22.

FONTENELE, Laeria. **A interpretação**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002. (Série Passo a Passo).

FORREST Gump, o contador de histórias. Direção: Robert Zemeckis. Produção: Steve Starkey; Steve Tisch; Wendy Finerman. Roteiro: Eric Roth, baseado em livro de Winston Groom. EUA: Paramount Pictures, 1994. 1 DVD (114 min).

FREUD, Sigmund. A interpretação dos Sonhos. In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996a. v.4.

_____. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996b. v.8.

_____. O estranho. In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996c. v. 17. p. 235-273.

_____. O Moisés de Michelangelo. In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996d. v. 13. p. 213-241.

_____. Sobre a psicopatologia da vida cotidiana. In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996e. v. 6.

_____. Uma dificuldade no caminho da psicanálise. In: _____. **Obras completas de Sigmund Freud**: edição standard brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1996f. v. 17. p. 145-152.

GINZBURG, Carl. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-180.

GIORGENON, Daniela; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. A autoria em poemas infantis: A escrita além dos moldes escolares. **Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, p. 29-36, jan./dez. 2008.

HUGO, Victor. **O Corcunda de Notre Dame**. São Paulo: Larousse do Brasil, 2005.

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 75-88.

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGOLETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana. (Orgs.). **Práticas discursivas e identitárias**: sujeito e língua. Porto Alegre: UFRGS, 2008. p. 9-33.

JERUSALINSKY, Alfredo (Org.). **Psicanálise e desenvolvimento infantil**: um enfoque transdisciplinar. 3. ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2004.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998a.

_____. **O seminário, livro 11**: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise. Tradução de M.D. Magno. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998b.

_____. **O seminário, livro 5**: as formações do inconsciente. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (re)ler Michel Pêcheux hoje. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas o discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Lingua(gem)**, Vitória da Conquista, n. 1, p. 9-13, jun. 2005.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas: Pontes, 2007a.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6. ed. Campinas: UNICAMP, 2007b.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PACHECO, Kátia Monteiro; ALVES, Vera Lúcia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social: uma mudança de paradigma. **Acta Fisiátrica**, v.14, n. 4, p. 242-248, 2007.

PACÍFICO, Soraya Maria Romano. O silêncio do/no livro didático. In: ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Leitura e escrita**: no caminho das linguagens. Ribeirão Preto: Alfabeta Editora, 2007. p.13-24.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997a. (Coleção Repertórios).

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: UNICAMP, 1997b.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. 5. ed. Campinas: Pontes, 2008.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. Tradução de Péricles Cunha. In: GADET, Françoise, HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do discurso**. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 163-252.

PETRI, Verli. **Michel Pêcheux e a teoria do discurso nos anos 60**. 2006. Disponível em: < http://www.ufsm.br/corpus/txts_profes/Verli_expressao.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2010.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. O lugar do conhecimento na escola: alunos e professores em busca da autorização. **Série Escritos**, Campinas, n.7, p. 9-20, 2002.

POMPÉIA, Raul. **O Ateneu**: crônica de saudades. São Paulo: Moderna, 1983.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa. Formação discursiva e movimentos do sujeito: de como o cortador de cana é falado na mídia. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 143-154.

ROMÃO, Lucília Maria Sousa; PACÍFICO, Soraya Maria Romano. **Era uma vez uma outra história**: leitura e interpretação na sala de aula. São Paulo: DCL, 2006.

ROSA, João Guimarães. A terceira margem do rio. In: _____. **Primeiras estórias**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988. p. 32-37.

ROUDINESCO, Elisabeth. **Por que a psicanálise?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

SANTIAGO, Ana Lydia. **A inibição intelectual na psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SARGENTINI, Vanice Maria de Oliveira. A noção de formação discursiva: uma relação estreita com o corpus na análise do discurso. In: BARONAS, Roberto Leiser. **Análise do discurso**: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro e João Editores, 2007. p. 215-222.

SAURET, Marie-Jean. **O infantil e a estrutura**. São Paulo: Escola Brasileira de Psicanálise, 1997.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, n. 2, p. 133-141, mai/ago.2001.

SILVEIRA, Flávia Furtado; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Inclusão escolar de crianças com deficiência múltipla: concepções de pais e professores. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 22, n. 1, p. 79-88, jan./abr. 2006.

SÓFOCLES. **Édipo Rei**. São Paulo: Abril Cultural, 1982.

TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. Discurso, metalinguagem e repetição. **Revista Leitura**, 2008.

TFOUNI, Leda Verdiani; TFOUNI, Fabio Elias Verdiani. Entra burro; sai ladrão: o imaginário sobre a escola materializado nos genéricos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 7, n. 2, p. 293-311, mai./ago. 2007.

VELOSO, Caetano. Sampa. In: _____. **Circuladô vivo**. [S.l.]: Polygram, 1992. 1 CD. Faixa 19.

_____. Livros. In: _____. **Livro**. [S.l.]: Polygram, 1997. 1 CD. Faixa 2.

VELOSO, Caetano; NASCIMENTO, Milton. A terceira margem do rio. In: VELOSO, Caetano. **Circuladô vivo**. [S.l.]: Polygram, 1992. 1 CD. Faixa 10.

ZANDWAIS, Ana. **Perspectivas da Análise do Discurso fundada por Michel Pêcheux na França**: uma retomada de percurso. Santa Maria: UFSM, 2009.

ZONATTO, Katia Otero; PACÍFICO, Soraya Maria Romano; ROMÃO, Lucília Maria Sousa. O discurso sobre os portadores de deficiência em documentos oficiais. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.12, n.2, p.419-433, jul./dez. 2009.

ANEXOS

ANEXO A – Aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP -USP

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS DE RIBEIRÃO PRETO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - CEP

Of.CEtP/FFCLRP-USP. 065/2009 –21/8/2009

Senhor(a) Pesquisador(a):

Comunicamos a V. Sa. que o trabalho intitulado "SENTIDOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO NA VOZ DE SUJEITOS ESCOLARES", foi re-analisado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da FFCLRP-USP, em sua 81ª Reunião Ordinária realizada em 19/08/2009, e, enquadrado na categoria: **APROVADO**, de acordo com o Processo CEP-FFCLRP nº 428/2009 – 2009.1.2256.59.1.

Atenciosamente,

Profa. Dra. ANA RAQUEL LUCATO CIANFLONE
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa – FFCLRP-USP

Ilustríssimo(a) Senhor(a):
Daniela Giorgenon
Aluna do Programa de PG em Psicologia

C.C:
Profa. Dra. Lucília Maria Sousa Romão
Docente do Departamento de Física e Matemática
Desta FFCLRP-USP

ANEXO B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: R

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrandia Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o “E.E.”. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionadas partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, R

RG nº _____

declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 15 de Setembro de 2009

R

Nome e Assinatura do Voluntário

Daniela Giorgenon

Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 -- *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: G

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrandia Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o “EE”. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, G

RG nº _____, declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 10 de setembro de 2009

Adriana

Nome e Assinatura do Voluntário

Daniela Giorgenon

Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: M. V.

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____ *CPF:* _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrandia Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o “F.E.”. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, M. V.

RG nº _____,

declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 15 de setembro de 2009.

M. V.

Nome e Assinatura do Voluntário

Daniela Giorgenon

Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Gorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: A

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrandia Daniela Gorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o CEMEI. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo: após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e de qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, A

S

RG nº _____

_____, declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 10 de setembro de 2009

ma
Nome e Assinatura do Voluntário

daniela gorgenon
Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: An

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrande Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o Cemei. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, An

RG nº _____,

declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 10 de setembro de 2009

Nome e Assinatura do Voluntário

Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO G – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – E-mail: danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Prof^a Dr^a Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - **E-mail:** luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: _____

Cargo que exerce na escola:

Endereço: _____

Telephone: _____

RG: _____ CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestranda Daniela Gorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o CEMEI. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, _____
RG nº _____, declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 17 de Setembro de 2009

Nome e Assinatura do Voluntário

Daniela Giegeron
Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO H – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: Ma

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrande Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o Colegio. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo: após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, Ma

RG nº _____, declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”. ☒ concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 16 de Setembro de 2009

Nome e Assinatura do Voluntário

Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO I – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-3681

Nome do Voluntário: Es

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrandia Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o Colégio. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar” de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, Es

RG nº _____,

declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 15 de setembro de 2009

Es
Nome e Assinatura do Voluntário

Daniela Giorgenon
Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO J – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de identificação

Título do Projeto de Pesquisa: Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares

Pesquisadora: Daniela Giorgenon

Endereço: Rua Washington Luiz nº 616 – Jd. Mosteiro – CEP 14085-190 – Ribeirão Preto/SP

Telefone: (16) 3612-1765 / (16) 9106-4697 – *E-mail:* danielagiorgenon@yahoo.com.br

Orientadora da Pesquisa: Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-4443 - *E-mail:* luciliamsr@ffclrp.usp.br

Instituição a que estão vinculadas a pesquisadora e a orientadora: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP)

Endereço: Av. Bandeirantes nº 3900 – CEP 14040-901 – Ribeirão Preto/ SP

Telefone: (16) 3602-3675 / (16) 3602-581

Nome do Voluntário: João

Cargo que exerce na escola: _____

Endereço: _____

Telefone: _____

RG: _____

CPF: _____

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa denominado “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares”, cuja pesquisadora trata-se da mestrandia Daniela Giorgenon (RG 24.159.290-2 e CPF 306.157.658-40), orientanda da Profª Drª Lucília Maria Sousa Romão, Profª Drª da Pós-Graduação em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP/USP). Os dados desta pesquisa estão sendo coletados em algumas escolas, sendo uma delas a/o “Colégio”. Esta pesquisa busca contribuições para o estudo da “inclusão escolar de crianças/adolescentes classificados como “com deficiência mental/déficit cognitivo” no Ensino Fundamental e justifica-se pela relevância do tema, dada as tentativas de mudanças na educação promovidas por leis que exigem a “inclusão escolar”. Sua participação é voluntária e este consentimento poderá ser retirado a qualquer momento, sem qualquer prejuízo à sua pessoa. Caso decida participar desta pesquisa, será pedido que responda a algumas perguntas em entrevista feita pela pesquisadora na sua escola, o que levará aproximadamente 15 minutos. Os prejuízos bem como os desconfortos possíveis são os da entrevista e, caso não se sinta à vontade para responder a alguma das perguntas, poderá não fazê-lo. A entrevista será gravada em aparelho MP3 e posteriormente passada a limpo; após este procedimento, todas as entrevistas serão destruídas. Serão selecionados partes da entrevista que serão o material de análise da pesquisa. Todos os dados da sua identificação serão apagados, garantindo assim sua privacidade. Informo que os dados coletados serão destruídos após a transcrição das entrevistas. Qualquer dúvida sobre a pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora, sendo garantido esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa. As informações que você fornecer contribuirão para a compreensão quanto às práticas da “inclusão escolar”, estudo importante para os profissionais da educação, e da qual poderão resultar benefícios futuros para todos os sujeitos envolvidos nas práticas educativas.

Eu, João

RG nº _____

_____, declaro ter recebido as orientações a respeito do projeto de pesquisa “Sentidos de inclusão e exclusão na voz de sujeitos escolares” e concordo em participar da pesquisa. Declaro também estar ciente de que minha participação é voluntária podendo retirar o meu consentimento a qualquer momento sem qualquer prejuízo a minha pessoa.

Ribeirão Preto, 16 de Setembro de 2009.

Nome e Assinatura do Voluntário

Daniela Giorgenon
Nome e Assinatura da Pesquisadora

ANEXO K – Transcrição da entrevista realizada com o sujeito R.

- O que você acha da inclusão?

Olha, eu acho que é muito válido, quiii o alunuuu que tem qualquer tipo de deficiência ele tem que tê oportunidade de convivê ... no meio da sociedade de modo geral, iiii só que eu acho assim que a criança que tem deficiência ela tem que tê um espaço próprio, pra sê preparada pra podê convivê na sociedade, então falando dentro da escola, até o ano passado nós tínhamos classes especiais. Ééé, no nosso caso aqui a gente atende deficientes mentais, que agora é deficiência intelectual, né que eles falam, então a criança tinha o espaço próprio dela, a professora especialista, com poucos alunos na sala, e recebiam um atendimento todo específico ali, cada uma de acordo com sua necessidade, com seu tipo de deficiência, com seu tipo de dificuldade, e infelizmente o governo há um tempo já vem acabando com essas salas especiais, então eles transformaram, acho que noventa por cento ou até mais, das classes especiais em salas de recurso e incluíram todos os alunos no ensino regular, tanto que agora diz que não existe mais inclusão, agora não se fala mais esse termo inclusão, os alunos já estão no ensino regular e não existe mais inclusão, eles fazem parte das salas regulares. Mas o que qui a gente percebe? Que os profissionais não estão preparados pra lidá com isso. Então, o que a gente reclama muito é isso: o governo impõe (bate na mesa) ... um determinado trabalho que a gente tem que fazê, uma linha de pensamento di di trabalho, mas não prepara o profissional pra isso, entendeu? Então você pega uma sala coom 35 alunos, que é o que nós temos aqui, ... se você pusé um ou dois, alunos, com essa deficiência intelectual na sala, desestrutura todo o trabalho da professora, porque ela não tem preparo pra isso, certo? Então é muito fácil o governo falá “não, agora todos os alunos são incluídos no ensino regular”, ótimo, maravilhoso, mas e aí? Que trabalho que a professora tá fazendo com esse aluno? Com essa necessidade especial que esse aluno tem? Ela não tem preparo pra isso! E os outros alunos dela também, acabam sendo prejudicados, porque o aluno que tem esse tipo de deficiência, não voluntariamente, mas ele acaba interferindo ... e prejudicando o trabalho da professora dentro da sala de aula, então a professora larga a sala pra vim atrás desse aluno que sai correndo da sala, dependendo do grau de deficiência que ele tem, ele vai numa outra sala que não é dele, vai atrapalhá o trabalho da outra professora também, a professora dele por sua vez tem que largá a sala dela, os 34 alunos ou 33 que ela tem ali e saí atrás daquele ... , entendeu? Então muitas vezes eu falo, tem hora que age como babá dentro da escola e não como professor, a parte pedagógica mesmo acaba é ficando em segundo plano, não é? Então,

a inclusão, é linda, maravilhoso, a teoria é linda, maravilhosa, agora na prática, eu acho que não tá funcionando direito, sabe? U u governo impôs uma situação pras escolas e as escolas são obrigadas a cumpri porque a escola pública é inclusiva, a escola pública é uma escola inclusiva, não é? E nós não podemos questioná isso. Ou eu aceito e trabalho dentro desse espírito ou “dá licença, vô trabalhá em outro lugar”, porque issoooo ..., né? A escola pública não é exclusiva, ela é inclusiva, e nós temo que convivê com isso, só que eu acho que a gente tinha que sê preparado pra isso, que não é o que tá acontecendo.

- Não houve nenhum tipo de preparação?

Não, não, nenhuma.

- E isso aconteceu a partir desse ano?

A partir deste ano de 2009. Até o ano passado nós tínhamos duas classes especiais com duas professoras especialistas. Este ano o que qui aconteceu? Estas duas salas especiais foram transformadas em salas de recurso. Então o aluno ele tá na sala regular, no período inverso ele frequenta duas horas diariamente essa sala de recurso, com uma professora especialista. E essa professora então, além de dá o atendimento pro aluno ali na sala de recurso, ela também tem que dá suporte pra todos os professores da escola nos dois períodos. Toda a sala que tivé aluno que já passou pela sala especial, deveria recebê atendimento dessa professora. Então, ela não tem horário de trabalho fixo, o horário dela varia de acordo com a necessidade da escola. Se eu tenho, u, que nem a nossa sala de recurso é a tarde, nós tínhamos duas salas especiais, esse ano nós temos uma sala de recurso, o horário de trabalho dela é à tarde, mas se eu tenho uma sala de manhã que tem um aluno que tá com um problema determinado a gente chama a professora, ela vem pra dá atendimento, o acompanhamento, entendeu? É mais ou menos assim que funciona. A ideia é muito linda, como, eu acho assim que todas as ideias que o governo tem nesse sentido, nessa área, são muito boas, mas o que falta é prática, prática não, desculpa, treinamento pra essa teoria funcioná na prática, entendeu? Cê vê esse ano o governo implantou o programa “Ler e escrever”, de 1ª a 4ª série. O material é riquíssimo. Não tem nada a vê com a inclusão, né? O material é riquíssimo. Só que, despejô o material na escola, neste ano, e os professores já no primeiro dia de aula começaram a trabalhá com esse material sem conhecê, cê entende? Então tinha que tê havido um preparo, ou meio ano ou um ano estudando, preparando pra esse, pra trabalhá com esse material pra no ano seguinte. Então a coisa é tudo meio atropelado, sabe? Cê vê, agora, amanhã, nós estamos em setembro, amanhã a professora da sala de recuperação de ciclo, que agora chama PIC de 4ª série, é a

primeira vez que ela tá sendo chamada pra uma oficina na Diretoria de Ensino, nós já tamo em setembro, nós tamo no final do ano! Eu vô toda semana na diretoria, eu vô, e tudo que eu recebo lá eu passo na escola para os professores, nos HTPCs, mas não é a mesma coisa da professora estar lá presente e, então, nós já tamo em setembro e é a primeira vez que ela vai lá! E ela tá trabalhando o ano inteiro com esse material, sabe? É isso que a gente não concorda, que às vezes a gente reclama e questiona. Por queêê? Tudo é sempre pra ontem, tudo é sempre pra ontem, sabe? Então muitas vezes os projetos não funcionam, não tem assim muito resultado por conta disso, né? E a inclusão eu acho que tá mais ou menos nisso aí também. Porqueee a gente sabe que o aluno tem direito, lógico que tem, a vida aí fora, né? É uma coisa só pra todo mundo, num, a vida num, num vai, ela exclui mesmo aquele que, né? Cê vê,é, mercado de emprego, tudo isso não tem o que questioná, né? É exclusivo mesmo. E a escola não, a escola tá aí pra inclui e pra prepará. (interrupção da diretora). Acho que é isso.

- Como é a inclusão em sua escola?

Assim, olha, até o ano passado eu te falei nós tínhamos duas classes especiais, então muita gente acha que isso é exclusão. Muita gente, “não, classe especial é exclusão porque o aluno tá naquela sala e ele já é ... é taxado como deficiente mental ou como aluno de necessidade especial, seja o que for”, mas eu acho que não, sabe? Porque aqui na escola a gente sempre trabalhô com os alunos numa assim, numa unidade assim na escola inteira. Então horário de recreio é tudo junto, nunca houve diferença, se tem um passeio todos estão juntos, inclusive os que eram da classe especial, nunca houve, eles apenas tinham o espaço deles, o material pedagógico próprio pra eles, que é o que faz falta pra eles, né? Então é, os campeonatos de de futebol ou do que fosse na escola, eles sempre participaram nunca houve exclusão “não, a classe especial não pode”, pelo contrário, era a primeira que a gente colocava, “não, a classe especial”, sabe? Nós sempre trabalhamos nesse sentido de no social eles estarem sempre junto com os outros. Agora eu acho que faz uma falta e continua fazendo falta o espaço próprio deles. Porque eles eram muito mais bem atendidos quando eles tinham a sala deles, no espaço físico deles, o material todo deles, poucos alunos na sala. Eu tenho hoje na escola 2 crianças com síndrome de Down muito acentuada. Um desses meninos está com 9 anos, até hoje ele usa fralda. A mãe morreu quando ele nasceu, o pai já é muito de idade, a irmã dele conseguiu uma vaga pra ele na APAE, o pai não aceitô, falô: “não o lugar dele não é na APAE, o lugar dele é na escola”. Então o menino vem pra cá, a professora o tempo todo vai atrás no banheiro atrás do menino, sabe? o menino usa fralda, o menino faz tudo que ..., sabe? Então que trabalho que a gente tá fazendo, pedagógico com essa criança? Quase que nenhum. Eu acho

que o trabalho que a gente fazia até o ano passado era muito melhor do que o que a gente tá fazendo esse ano, sabe? Porque a inclusão aqui sempre foi nesse sentido assim, existia o espaço deles mas eram preparados pra conviver com todos e ele convivia, sabe?

- E você falou das salas..., como é que chama mesmo?

Salas de recurso. Salas de recurso então ela é feita pra atendê o aluno com necessidade especial. A nossa aqui, deficiência mental, né? Intelectual no caso. Tem escola que é deficiência visual, tem escola que ééé, é auditiva, a nossa aqui é mental. Então ela atende o aluno no, no período inverso, ao da, da sala regular, então ele estuda, ele estuda de manhã, ele é matriculado no ensino regular no período da manhã e frequenta a sala de recurso à tarde. Só que também o que qui acaba acontecendo? A família muitas vezes não tem condição de mandá o aluno duas vezes pra escola. Se ele vem de manhã, ele não volta à tarde, ou então ele não vem de manhã, ele vem só a tarde, aí ele acaba ficando a tarde inteira. Então é aquele negócio a teoria, a coisa no papel é de uma maneira, mas na prática nem sempre é desse jeito, a gente tem que fazê adaptação de acordo com a nossa necessidade com a necessidade do aluno. Se o aluno não pode frequentá de manhã, só pode vir à tarde, então ele fica o período inteiro aqui, mesmo contrariando a lei, sabe? Eu tenho uma aluna que frequenta o período regular de manhã e fica aqui direto, só que aí a gente tem que dá almoço nós não temo gente pra isso, quem tá aqui disponível vai lá servir a menina, é uma coisa que a gente tá fazendo mesmo fora da lei, porque nós não temo preparo pra isso, entende? Nossa escola não é escola de tempo integral, tem escola que é, almoça e fica, a nossa não é. Então também acontece isso, tem aluno que só vem na sala de recurso e fica a tarde inteira, tem aluno que só vem no ensino regular, a família não tem condição de mandá ele de volta, porque ele tem que í embora, almoçá em casa e voltá, não temos aqui preparo pra atendê 15 crianças no horário de almoço aqui. Nossa escola não é preparada pra isso, não tem nem funcionário pra isso.

- E pra ir pra sala de recurso, tem algum critério?

É, então esse ano nós estamos atendendo na sala de recurso aqueles que eram da sala especial o ano passado, tá? Os, o de maior necessidade nós mantivemos na sala de recurso porque ela só atende 15 alunos. Nós tínhamos duas salas especiais, qué dizê que nós tínhamos 30 alunos. Esse ano caiu pela metade, então nós atendemos 15 na sala de recursos, e os outros que estão nas salas regulares a professora então atende na sala regular, dá assistência pro professor da sala, né? E o critério qual que é? É, nem sempre nós temos laudo médico, tá? Nem sempre a família vai atrás do laudo médico. Então nós sempre fizemos aqui, mesmo tendo laudo

médico, nós sempre fizemos ou apenas fizemos o laudo pedagógico, da professora especialista, porque se você pede pra família levá a criança, a gente acha que a criança tem algum problema, você pede pra levá, a família não leva, a gente também não pode ficá esperando a família tomá alguma atitude pra gente podê agi. Então a gente acaba agindo antes pra num deixá a criança perdê muito, quem vai sê prejudicado vai sê a criança. Ela tá na primeira série, primeiro ano, primeira série, agora é segundo ano, não é mais primeira série, eles, a lei obrigava que eles frequentassem a classe regular. No primeiro ano na escola ele ficaria na sala regular a não ser que fosse uma deficiência assim muito visível, muito acentuada mesmo, uma deficiência múltipla, uma síndrome de Down, aí já poderia sê colocado diretamente na classe especial, fora isso, não, ele passaria o primeiro ano na sala regular. A partir do segundo ano na escola que seria a segunda série então ele poderia sê encaminhado pra a sala especial. E a seleção a gente fazia mesmo em cima do, da dificuldade do aluno, porque passou o primeiro ano já na escola e não conseguiu sê alfabetizado, alguma coisa tem, alguma coisa num tá bem com essa criança porque num é normal. Apesar de que a nossa clientela é muito pobre, muitos moram em favelas, família muitas vezes não dá assistência, muitas vezes os pais não sabem ler e escrever, isso tudo prejudica o aprendizado da criança. Aquela família que tá acostumada, que lê, que é jornal, é livro, é revista, cê vê que o desenvolvimento da criança é um. Aquela família que num tá nem aí pra criança, cê chama na escola e não vem, mãe num sabe lê, pai num sabe lê, cê manda recado, pai sabe? Num olha caderno, num acompanha, o desenvolvimento da criança é muito abaixo, então a maioria dos nossos alunos já está nessa condição. Família que trabalha o dia inteiro fora, pai, mãe, criança fica sozinha em casa, muitas vezes na rua, ou com a vó, o vizinho, sabe? Eles não têm ..., a maioria deles não tem apoio, então já tem muita dificuldade nessa hora pro aprendizado deles, mas a criança já passou o primeiro ano, continua naquela fase inicial lá pré-silábica, alguma coisa não tá bem com essa criança, né? Então a professora especialista faz uma avaliação dessa criança, aí ela dá o diagnóstico dela esse aqui tem dificuldade, mas vai, esse aqui não, tem necessidade. A gente faz uma seleção nesse sentido. Agora esse ano nós perdemos muito na qualidade de duas classes especiais que nós tínhamos nós ficamos só com uma sala de recurso, né? Mas a professora da sala de recurso continua alfabetizando, tem criança que tem criança de de 3ª, 4ª série que tá sendo atendida ali pela primeira vez, criança que veio pra cá agora, éé, criança de 3ª, 4ª série que não sabe lê e escrevê o próprio nome às vezes, agora por causa dessa progressão continuada, vai passando, vai passando, vai passando, vai passando até uma hora “não, pera aí, alguém tem que brecá”. Muitas vezes se a lei não permite, a gente vai fora da lei, mas a gente breca. Porque eu não tenho, eu não tenho, minha consciência não

permite passá uma criança pra 5ª série sem sabê lê e escrevê, pelo menos sem eu tentá. A gente tenta um ano, tenta dois ano, num tem jeito, aí a idade já tá avançada, a gente chama a família, conversa, tenta encaminhá para um supletivo, um sistema de alfabetização, um supletivo, alguma coisa assim porque a idade já não permite a gente segurá mais, mas assim com uma dor muito grande no coração que a gente faz isso, porque se a gente pudesse a gente seguraria, sabe? Então é, tem muito caso que a gente fala “inclusão social”, então a criança vai sê preparada para o mercado de trabalho, vai ..., sabe-se lá se um dia vai despertá esse aprendizado nela, né? a gente num sabe, e a gente acaba perdendo o contato com isso também, né? ... Então ... é as dificuldades todas.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Olha, eu acho que funciona mais ou menos igual em todo lugar. Em Ribeirão Preto é o que eu te falei até o ano passado nós tínhamos várias classes especiais, em várias escolas. Aí o estado de São Paulo acabô com isso. Então, o prejuízo não tá sendo só nosso aqui na cidade, tá sendo no estado inteiro. Agora nos outros estados eu sinceramente não sei, não acompanho, não sei. Eu tenho assim notícia do Paraná porque eu tenho amigos no Paraná, professores que também trabalham com isso e pelo que eu tô sabendo lá tá acontecendo a mesma coisa que aqui. Acabaram as classes especiais, a inclusão já foi feita, então, voltando a falá, não exis, não se fala mais na palavra inclusão, já foi feita, já acabô, morreu. Hoje em dia não existe mais inclusão, hoje nós temos classes de alunos regulares com necessidades especiais. Necessidade intelectual, entendeu? Eu acho, eu num sei, eu tenho notícia, bom, São Paulo que a gente trabalha e tenho notícia do Paraná, dos outros estados eu sinceramente não sei te dizê. Maiss em Ribeirão Preto, o estado de São Paulo inteiro tá nesse pé que eu te falei, é o que nós estamos aqui, sabe, eu acho que o prejuízo tá sendo muito grande ... Agora não sei se com mudança de governo, se pode havê alguma mudança de novo, porque quando muda o governo, muda a Secretaria da Educação, mudam as pessoas, muda tudo. Tem coisa que tá indo bem, que poderia não mudá, tem coisa que tá mal que precisa mudá e nem sempre, porque quando eles mudam lá em cima nem sempre eles tão aqui, embaixo, vendo na realidade na sala de aula como que acontece. Então, de repente se havendo aí mudança de governo pode voltá a classe especial? A gente não sabe. Eu gostaria muito que voltasse, porque o ... o proveito que o aluno tinha era muito maior, sabe? Acho que eles tão sendo muito prejudicados com isso.

- Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?

Eu acho que num sei depende muito da, do comprometimento da criança, né? Maaais de modo geral assim a gente percebe que eles têm muita dificuldade, continuam tendo. Iii alguns têm sorte de pegá professores que têm mais aptidão pra trabalhá com essas crianças, que vão atrás, que vão buscá, que vão procurá ajuda; outros não, outros só fazem reclamá “ah, porque eu não sei o que fazê com esse menino”. Sabe se tem que ... Então, dependendo da criança, da onde ele tá, da família também, é muito importante, né? A situação da família junto a isso, e nem sempre, principalmente nesse meio que a gente tá aqui, o tipo de clientela que nós temos, muitas vezes a família num tem nem condição de ir atrás, sabe? Às vezes a gente chama a família, pede pra levá, a gente tem um ... um material da Prefeitura um, um, um, como é que chama? Um programa da Prefeitura, um Programa de Saúde Mental, a gente pode encaminhá esses alunos pruma avaliação com psicólogos na Prefeitura, nos postos de saúde, a gente dá o encaminhamento, mas o serviço também é muito lento, até a criança sê chamada às vezes tá na 3ª, 4ª série, quando ele vai ser chamado já tá lá na 7ª, na 8ª série, é muito demorado isso. Família se não tem condição, o que agente pode esperá dessa criança? A vida vai levando, sabe? É uma judiação mesmo mas a maioria que eu acho que acontece é isso, a vida vai levando essas crianças e ... sabe Deus onde eles vão pará. Eu acho que é uma falha muito grande do governo nesse sentido, porque parece que cada vez mais tá aparecendo criança com essa deficiência intelectual, cada vez mais tá aparecendo. Num sei se é fruto do, ah, da própria sociedade que a gente vive, violência e famílias desestruturadas, né? Cada vez mais tá, a gente percebe maior incidência de crianças assim na escola e agente por têê tido já esse contato direto, essas classes especiais, nós sempre tivemos aqui, há muitos anos nós tivemos aqui, então a gente já tem umaa, parece que o coração mais aberto pra isso, sabe? A gente acolhe criança de todo lugar, nunca, nunca, nunca falamos “não, não tenho vaga pra essa criança aqui”, nunca. A gente dá um jeito aperta daqui, aperta dali, mas a gente não deixa a criança sem atendimento, sabe? Infelizmente a gente não pode atendê crianças de outras escolas porque se tivéssemos vagas poderíamos atendê. Se a minha sala de recurso que é pra 15 alunos, se eu tivesse 10, eu poderia atender 5 crianças de outras escolas, é assim que funciona, a gente atende crianças da região, da redondeza, só que nós não temos vaga, porque a nossa demanda aqui é muito grande, nós temos mais demanda do que vaga aqui dentro da escola, tá? Então se a gente vai pensá num futuro dé, da criança da ... É muito preocupante! Muito preocupante, porque eu acho que pouca coisa é feito por eles, tá? E a gente muitas vezes qué fazê mais, mas fica de mãos amarradas, porque a lei não permite, que sistema é esse? A gente tem que atuá de acordo com o que a gente tem na mão, com o que a gente pode,

com o que a lei permite, né? Infelizmente a gente às vezes gostaria de fazê mais, mais fica meio que amarrado, mas alguma coisa até a gente faz, mas a maioria a gente fica amarrado, preso ... com o coração partido, mas fica.

- *Você quer dizer mais alguma coisa?*

Não.

ANEXO L – Transcrição da entrevista realizada com o sujeito A.

- O que você acha da inclusão?

Bom, inclusão no meu, no meu ver ééééé ainda tem muito pra sê estudado, porqueee não é duma hora pra outra que a gente vai colocá os alunos com deficiência numa sala comum, né? e que eles vão se sair bem como os outros. Eeee outra coisa, ééé os professores estão despreparados ainda, tem aqueles professores que já têm, já trabalham na sala de recursos e que já têm uma certa formação. Pra trabalhar numa sala de recurso tem que ter uma formação. Agora professor des sa classe comum não tem essa formação então fi é um pouco difícil ainda. Mas tem, mas eu acho que tem muito pra ser estudado, e muito pra ser aprendido ainda.

- Como é a inclusão em sua escola?

Bom, aqui é bom, aqui a escola tá bem engajada já. Porque tem, os alunos ééé da cla, sala de recurso que funciona à tarde eles vêm no período da manhã certos dias da semana, não são todos os dias. Então eles têm é duas vezes por semana eles estão, acho que, não, três vezes por semana eles tão na classe comum e 2 vezes por semana na sala de recurso. Então aqui tá bem, tá bem assim estruturado já o trabalho di di inclusão na na na escola. Eu acho que tá bem, bem adiantado aqui.

- E tem algum critério pra inclusão na sala de recursos?

Ah, então, isso eu não sei, porque aí aí cê teria que pergunta pra coordenadora, que a coordenadora que sabe, eu não sei mesmo.

- Foi só uma curiosidade.

Não, eu sei, é..., eu tb (risos) nunca nunca me passou isso pela cabeça se tem algum critério.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Bom, eu, num num, é na minha opinião, sempre na minha opinião, né? Então, no meu ver, eu acho que na cidade, na cidade, é, a cidade tá fazendo de tudo pra mantê esses alunos um período na na classe comum e o outro período na sala de recursos, certo? Tanto é que eu trabalhei em uma outra escola e era assim: o menino vinha, ficava comigo meio período e no período seguinte ele ia pra a pro E.P. (escola de educação especial), que ele estudava lá, então tá bem, beem assim bem programado, coordenado esse esse trabalho. Agora na nacionalmente, eu acho que não tem muita muita, eles não fazem muita questão de tê esse

essa coor coordenação de sala de recursos e classe comum, certo? Eles querem jogá na classe comum, eles querem colocá na classe comum, porque não pri, eles acham que não precisa mais de de sala de recurso nem de escola especializada em deficiência mental, auditiva, qualquer que seja, então eu acho que a cidade, aqui na cidade, pelo que eu tô, ando conversando com outras pessoas, tá bem, bem coordenado o serviço. Agora em âmbito nacional eu acho que num tá tão assim, e outra, tem, precisa de muito estudo ainda, né? pra pode só fica na sa na classe comum.

- Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?

Pers perspectiva educacional assim? Eu acho que eles vão ganhá muito tano na classe comum, não só, é, intelectualmente, mas socialmente, né? eles vão saber lidá com o outro, é, que é diferente deles, num num numa sala que todos são iguais, com a mesma deficiência, ele tá ali no meio dele, então ele não tem a preocupação de melhorá, porque todos que estão ali são iguais. Agora, a partir do momento que você passa prum, uma, um outro ambiente que nem todos são do mesmo jeito que você, pensam que nem você, é é mai mais difícil, então tem que se adequar, né? E eu acho que eles vão ganhá muito com isso, eles ganham muito com isso, socialmente, intelectualmente eles eles eles querem se superá, pra isso. Então eu acho que eles vão ganhá muito com a com a a educação inclusiva. Porque eu acho que não tem que ser só no ambientinho deles ali, eu acho que tem que ter um contato social, que geralmente a família esconde muito a deficiência, e aí, com isso num num vai te jeito de escondê mais e eles vão ganha com isso e, mesmo a família, a família ganha com isso também.

- Bom, foram todas as perguntas, você quer acrescentar alguma coisa?

Não, eu acho que tudo que eu falei pode até sê que num num sirva pra nada, né? Mas eu acho assim, é a minha opinião, é o que eu sinto agora, no momento, certo? Pode ser que daqui 15 dias eu já pense de outra forma, certo? Tem bastante coisas boa, mas também tem muita coisa ainda que tá, ficou muito no ar, sabe? Ficou assim, solto pro professor da classe comum, ficou bem solto essas coisas num, num tá tendo assim,éé, como que eu vou te explicar? Às vezes a gente pensa de fazê, pensa em fazê um trabalho com eles e não é assim que faz, é diferente, então é é, tem muita coisa pra gente aprendê. Minha vó falava uma coisa que é certinha, vou até falá bem baixinho pra num gravá, “a gente tá feito mas num tá acabado”, né? Então, falta muuuita coisa, ainda, pra ser estudado, pra ser revisto, né? nessa inclusão. Porque foi muito assim: “ah, vai lá, os alunos com deficiência, qualquer ti tipo de deficiência vai frequentar a classe comum”. E aí? Como que vai sê? Qui que o professor tem que fazê? Como que ele tem

que lidá? Isso daí não foi passado nada pra gente, é um problema isso. Mas, assim, a gente aprende a vê é como que as outras crianças acolhem aquele com deficiência. Eles acolhem tão bem, e é diferente de um adulto, eles veem a criança deficiente como uma criança, normal, e a gente não, a gente fica pondo milhões de obs obstáculos, na né, na frente, “ai, não vou conseguir!”, “ai, como que vou fazer?”, “ai como que eu vou tratar?”. E às vezes até tem um pai e mãe que fala assim pra gente, “tem que tratar do jeito que você trata os outros, tem que tratar ele, não é porque ele é deficiente que ele tem algum problema, que você vai tratar diferente”, e é verdade, porque as outras crianças tratam como uma criança, normal. Então tem muita coisa ainda pra gente estudá, pra gente percebê essas coisas.

ANEXO M – Transcrição da entrevista com o sujeito M.

- O que você acha da inclusão?

Eu acho que ela é um processo necessário, né? Com a educação assim aberta a todas as pessoas ela se tornou hoje uma educação meio uma necessidade, então eu vejo que ela é um processo que está tá se se evo evo evoluindo, né, é claro que com alguns problemas, mas que ela é um processo assim necessário pra todos, não tem como mais éé a gente pensá numa educação, pensá numa escola que não seja inclusiva, que não esteja dentro desse processo de de inclusão.

- Como é a inclusão em sua escola?

Olha, eu não posso falar muito porque eu cheguei aqui fazem apenas dó só esse ano, né? Então fazem 9 meses assim que eu estou dentro da, dentro da escola mas como eu pude, sei que a sala aqui funciona, que a inclusão aqui funciona com uma sala regular e com uma classe especial, então os alunos frequentam a classe especial duran num período e depois frequentam a classe regular em outro e eles são acompanhados aí pela professora da classe especial, então tem relatórios, tem fichas pra serem preenchidas pelo professor da da classe regular que é acompanhado pelo professor da classe especial.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Olha, eu vejo que ... nacionalmente, né? Na questão tanto Ribeirão Preto como na questão nacional é que, eu vejo que o processo de inclusão ele não foi, é, bem elaborado, bem pensado nessa, na, digamos assim pros professores, pra ele ser implantado. Primeiro porque eu vejo que existe uma falta de capacitação dos, dos próprios professores pra trabalhá com essas dificuldades, né? Então nós nem nunca recebemos cursos, ninguém nunca recebe capacitação, só dizem que eles serão um proces que eles serão incluídos e que haverá esse processo de inclusão, mas, por exemplo, se entrar hoje um aluno surdo na minha sala eu não sei lidar com libras, né? Se entrar um aluno, um cego, eu não sei o braille. Então por mais que a gente fale que essa inclusão, que haja uma inclusão que tem que ser feita, mas eu também acho que tem que haver uma capacitação dos professores pra trabalhar com isso. E ... e eu vejo também que foi esquecido um pouco os professo, os antigos professores da das escolas que atendiam esses alunos, embora eles vieram pra rede regular eu não vejo que essas escolas como a APAE, como outras instituições que cuidavam, elas devam fechar as suas portas ou simplesmente não

atendê-los mais e ficar por conta da educação do ensino regular, eu vejo que tem que haver uma parceria entre os professores, tanto dessas instituições como os professores do ensino regular. E eu vejo que isso assim realmente não aconteça mesmo porque por mais que ele venha pra sala, às vezes até hoje eu até defendendo a ideia, de que se tivesse uma sala especial ou uma escola especial, hoje, eu indicaria exatamente para uma classe pra uma escola especial porque infelizmente o ensino regular não dá condições pra esses alunos serem realmente incluídos, né? É só pensar na estrutura dos prédios, né? Não tem mais, não tem rampa, né?, O banheiro não é adequado, um cadeirante não passa na porta do banheiro da escola, então eu vejo assim que teria que, hoje, ou reá vamos trabalhar mesmo pra uma educação inclusiva ou vamos colocar eles de volta lá onde eles estavam muito mais bem, sendo muito mais bem trabalhados, sendo muito mais bem desenvolvidos.

- Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?

Ah, bom, como a gente viu na primeira pergunta lá, ela é um, não tem como fugir da inclusão, ela não é só, ela num acontece só com crianças de necessidades especiais, né? A gente vive num mundo hoje que fala-se de inclusão de tudo que é diferente, né? Não só dos portadores aí de necessidades especiais, então eu acho que é um processo que não tem não tem como a gente fugir dele. E, e a perspectiva que eu vejo hoje, atualmente da maneira como está, é que infelizmente ela não tá sendo muito bem trabalhada, ela não tá sendo muito bem desenvolvida, e que muitos a, muitos alunos da educação inclusiva eles ainda ficam com defasagem em relação às outras salas. Embora, eles estejam, embora os outros alunos, embora eles estejam no ensino regular, embora eles estejam é, digamos assim frequentando a mesma escola, frequentando o mesmo espaço que outros alunos, eles ainda realmente ainda não são incluídos, né? Então eles ainda não são incluídos, até por questão de como a gente viu por estrutura do prédio, da questão da sala deles serem, não serem aceitos, mas principalmente a falta de capacitação dos professores, porque o que a gente tem visto é que os professores não sabem trabalhar com esses alunos, eu, por exemplo, posso falar sinceramente assim que não foi me oferecido na minha formação docente pra trabalhar com esses alunos, né, então o caminho ideal assim que se hoje houvesse um aluno com necessidades portadores especiais eu iria ter que pesquisá porque realmente eu não sei trabalhar com eles, né? Então eu vejo assim se não for feita uma parceria com as escolas que antes atendiam esses alunos, com os professores já capacitados e não for oferecido assim subsídios para que eles se desenvolvam, nós vamos ficar simplesmente ficar no papel da inclusão e não vamo tá incluindo ninguém.

- Você quer dizer mais alguma coisa?

Não.

ANEXO N – Transcrição da entrevista com o sujeito AS.

- *O que você acha da inclusão?*

Eu acho que ééé uma necessidadeeee, éé no aspecto até humano eee social, eu acho que é uma necessidade. E é claro que, que com um apoio, com uma estrutura né? Que realmente faça acontecer como a gente pretende que seja, né? Essa inclusão, a melhor possível, atendimento melhor possível. Agora mesmo não havendo essa estrutura, nós apoiamos.

- *Como é a inclusão em sua escola?*

Então, mesmo sem essa estrutura no início a gente abriu pra a inclusão, entendeu? Eee embora algumas pessoas, alguns professores fossem contra, achavam que devia ter uma preparação, e a gente acolheu, mesmo assim. Depois foi havendo, embora muito precário, a formação tá muito ainda a desejá, né? Mas a gente percebe que de ano pra ano a escola se adap tá se adaptando, se adequando, né? e tá acontecendo.

- *E faz quanto tempo que vocês tão recebendo crianças com deficiência mental?*

Ah, já faz (pausa), já faz uns 6 anos. 6 anos. E nós temos, já tivemos visual, hoje nós não temos o deficiente visual. Mas nós temo o intelectual, o auditivo e físico. Nós atendemos. Visual hoje nós não temo.

- *E aí os pais que vierem matriculá as crianças com qualquer tipo de deficiência...*

São atendidos, são atendidos, não é colocada nenhuma objeção...

- *Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?*

Eu vejo um interesse geral, eu vejo. Éé, inclusive eu já participei de éé Simpósio com um pessoal ééé de outros estados e achei assim um interesse deles em atender muito grande e passou isso pra gente, houve uma melhora né na na motivação com relação a Ribeirão Preto, então eu acho que Ribeirão também tá aberto pra pra inclusão. Embora ... haja muito o que fazer, né? Mas eu acho que já tá acontecendo, eee com empenho, a Secretaria da Educação tá bastante empenhada, a Promotoria, né?.

- *Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?*

Então, essa é uma preocupação ãã ... inclusive éé, num aspecto mais restrito, na nossa escola, como que eu vejo?Essas crianças, éé, primeiro que a gente é muito cobrado, porque nós temo

de 1ª a 4ª série em tempo integral. E, só que eu vejo assim, a integração (interrupção da secretária). Ééé (pausa), a gente tem tempo integral de 1ª a 4ª, então a educação é um processo, você não pode ééé tê aquela avaliação, objetivar uma avaliação já lá no final, entendeu? Você vai avaliando dentro, a avaliação tá dentro do processo, né? ensino-aprendizagem, então essas crianças de inclusão e qualquer outro éé aluno ele dentro do processo ele vai sendo avaliado e a gente percebe progresso e, esses com deficiência maior é claro que é menor, menos ééé ... menos observados, né? Esse esses processo, esse progresso, então éé, eu vejo assim. E com a progressão continuada esses alunos com maior deficiência, inclusive nós temos aluno pré éé silábico pré-silábico, que tão lá na garatuja e que a gente foram, eles tão lá na na, foram passando, então temos aluno na 7ª série com muita dificuldade, então é um nó que muitas vezes cê não sabe como se, como proceder porqueee tivemos aluno também que já saiu na oitava série, já saiu do do Ensino Fundamental com muita dificuldade, com muita deficiência, éé no processo, entendeu? Agora um aspecto que eu vejo muito positivo é a sociabilidade, a socialização desse aluno, isso éé visível e faz bem pros nossos alunos também, pra aqueles que não têm vamos dizê deficiência porque eles tão prontos a ajudáá ééé não só na, por exemplo, o deficiente físico no transporte, no no, eles ajudam também mas dentro de sala de aula na monitoria eles se propõem sabe a ajudá, então esse aspecto é fundamental eu acho, embora tenha os negativos, né? Mas a tá acontecendo. Olha, no meu, eu acho que éé, concordo com a com a inclusão, acho que já ficou notado isso aí, né? Na minha fala, e eu dou total apoio, entendeu? Tudo que é possível a gente tem feito ééé na formação desses professores, a gente tem ajudado, ééé com relação a a atendimento de pais, encaminhamentos, então eu eu vejo assim: mais pontos positivos do que negativos e sou totalmente a favor.

- *Você quer dizer mais alguma coisa?*

Não, acho que não.

ANEXO O – Transcrição da entrevista com o sujeito AN.

- O que você acha da inclusão?

É, eu acho a inclusão válida, desde que? tenha um respaldo. A partir do momento que a gente num tem um respaldo, é o que eu te falo, a gente entra no achismo e o achismo vai, você brinca, você acha que cê vai dá um resultado, você, os pais acreditam também naquilo, então ainda eu acho assim, se tivesse um respaldo pra gente acho que até se sentí segura, daí eu acreditaria numa inclusão. Má ii ainda acredito mais naquela inclusão, porque eu sou do tempo antigo do A. (nome de um colégio particular), que lá é diferente, lá nós temo a cla, é, tínhamos a classe especial e a partir do momento, no meu caso, eles já eram alfabetizados e eram incluídos, na onde o desenvolvimento dele encaixava, num interessava a idade até, a gente tinha certa preocupação assim: com o tamanho da criança. Então, mais aqui, chega uma criança, é, éé, a inclusão é feita pela idade, muitas vezes não a idade do papel, (risos), cronológica, não bate com a idade das outras crianças, ii fica muito difícil, principalmente nos anos iniciais, porque acredito assim nem só nos anos iniciais acho que são todos. Então a inclusão ainda pra mim, muito falha, não acredito ainda muito não. Nessa forma que a Prefeitura tá fazendo, tá? Eu acreditava mais quando tinha a sala especial como tinha no Auxiliadora e depois era incluído porque daí eles já tinham uma parte pedagógica. Só que tem crianças, esse aluno que eu tenho, o desenvolvimento ainda nenhum, a habilidade ainda a gente não vê nenhuma.

- Você fala da da sala especial e não deles ficarem juntos na sala regular...

É, então, é, mas mesmo se eles ficassem éé, porque são cinco horas, no período da manhã, num período, podia ser até um período ficá tendo atividade específica e essa pessoa que ficá com ele passar pra gente, passá pra mim: “ó você continua então fazendo esse trabalho, eles tá respondendo a isso, então vamos nessa linha” e, depois ele ficá um período na sala, sim. Agora do jeito que está sendo, coloca na sala, é depósito, literalmente é um depósito. Eu acho que é crime até, tanto pela criança e eu me sinto, sabe? (Risos), que eu to sendo agregá, a a a, agredida, porque parece que eu tô brincando com a criança e é sério, né? É um ser humano.

- Como é a inclusão em sua escola?

Então a inclusão aqui tá sendo, nós temos as, a especialista. Nós temos da mental e temos aa da auditiva. Da auditiva eu tive muito mais respaldo, que eu tive intérprete duas vezes na

semana, então quando eu me sentia perdida procurando no dicionário, eu tinha ela. E a mental é assim, “ah, continua assim, ele vai se acostumar”, “não, deixa ele quietinho”. Eu não acredito que inclusão numa escola, eu num enxergo inclusão, um trabalho, deixá a criança quieta num canto. “Então deixa lá”, “não, mas ele tá escutando”, mas eu não sinto que eu tô conseguindo criar um vínculo. Então, eu tive mais respaldo pela auditiva, que até então na faculdade que a gente faz, você não tem específico, de alunos ... com deficiência mental, deficiência física, você não tem específico, só se você, na faculdade não tive, e normalmente não tem. Só se faz especialização nisso, nem na minha psicopedagogia eu não consegui chegá nessa parte. Então, e aqui eles colocam o aluno, eles dão todo o suporte: “ó, se precisar de alguma coisa tem”, só que não chega pra gente e fala “ó, é isso”, né? Aqui eu acho falha essa parte da mental. Eu acho até que é um, é descaso, e acho que nem é a escola em si, aqui eu acho que eles seguram muita barra, arrumam material porque às vezes num é nem, mais tem pessoal específico, tem os especialistas que poderiam estar ajudando melhor.

- E você acompanha crianças com deficiência mental há quanto tempo?

Nossa, já há uns 15 anos. Mas assim, é que eu digo aqui na escola eu tive um, nessa escola, este, na experiência de Prefeitura, esse é o primeiro. Agora fora daqui, não, minto, dois, já tive um na pré-escola, faz 15 anos, foi logo que eu entrei na Prefeitura, 15 ou 18, no CEMEI é esse.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Então ó, eu fui num seminário um tempo atrás. Pelo que você vê nas outras escolas, porque tinha gente de São Paulo, o pessoal que eles trouxeram é de São Paulo, tinha pessoal de São Paulo, Fortaleza, tã tã tã, vários. Cê vai, conver, claro, você vai conversando, né? Você qué sabê como que funciona e muitos modelos era como eu via na escola particular. Que na escola particular, mesmo sendo particular, lá eles pagam uma taxa só, eles num, porque a escola nessa parte é filantrópica. Eles tinham essa preparação antes, com os alunos e, após essa preparação, eles eram incluídos. Porque acho que assim não agride tanto, nem a criança que chega, nem o professor que recebe, porque até a criança já tem uma noção do espaço, a professora chega pra trabalhá com ele, ele já sabe alguma coisa, ela já sabe alguma coisa do menino, como atingi-lo, porque eu falo assim, se a gente não atinge, se a gente não criá vínculo, eu, eu acredito muito nisso, se não tem afet, afetividade você não consegue nada, se você não ganhá o aluno, (risos), eu falo, se você não ganhou desse lado, você pode esquecer, não acredito, muito difícil uma criança tê, não tê aquela empatia, sabe? Uma certa empatia e

ganhá alguma coisa, não acredito nisso. Então, pelo que eu percebi nas outras unidades é diferente a forma de inclusão do que aqui em Ribeirão. Aqui em Ribeirão, realmente foi tirados de todas as salas que estavam tendo ativi, é, atendimentos individualizados, porque antes realmente era mais fechado, a gente tinha contato com as crianças no recreio ou em algumas atividades extracurriculares, que a gente fazia dança daí a professora entrava, a gente fazia dança com os cadeirantes, atividades diferenciadas, mas dessa forma agora, em sala mesmo, faz dois anos e daí realmente, chega, que nem o Y., o Y. chegou, já começou das 7h às 11h30 na sala de aula, naquele ambiente já tumultuado, sendo que as outras crianças já tiveram uma pré-escola, já tiveram uma outra experiência. Então, eu acredito assim, que eu não sei. Posso falar assim as outras estão certos? Eu não vi ainda resultado aqui pra falar “ó, a inclusão na Prefeitura é uma boa” eu não senti ainda, meu primeiro aninho aqui (risos) com criança não senti.

- Essa experiência que você tá falando é de onde?

Daqui. Essa que eu tô te falando que é colocado diretamente na sala de aula. As outras, primeiro eles fazem uma preparação pra depois, é, sããõ municípios vizinhos, são municípios vizinhos e São Paulo, pessoal de São Paulo. Só que o pessoal de São Paulo eu só conversei, era um pessoal que veio, mas eram só visual, não, auditivo, visual era de Araraquara, parece. Lá eu não consegui falá com ninguém que tinha aluno mental, porque o nosso auditivo, à tarde, eles têm atividade de alfabetização na Língua Portuguesa, têm aula de libras, então, sabe? Cê tem pra onde socorrer, falho ou não, tá tendo atendimento. Cê não fica perdida, como fica o mental ainda. No mental me sinto perdida, não tem, não tem, cê não, e eu ainda num, num é assim, eu não aceito, a criança ficá sentada, assistindo aula. Que os outros alunos, eles não ficam assistindo a aula, eles ficam participando da aula de alguma maneira, e eu não consigo fazê o menino participá de alguma forma. Eu não acho assim, faz a roda, põe a criança lá. Eu converso com ele, eu conto um monte de coisa, às vezes eu faço assim (risos) “eu vou matá aquele menino”, “ó, eu vou pegá aquele menininho, pô ele no ventilador e vô pra rodá”, pra vê se ele pelo menos chora ou cai na risada, mas nem isso. Tem hora que eu fico falando, falando, falando, mas eu não sei até que ponto, eu não tive uma resposta dele e nem ninguém pra falar assim: “ó, ele fez esse movimento que é diferente”, “ó”. Não, ainda não.

- *Você consegue perceber alguma diferença?*

Não, a única coisa, assim a diferença é que antes ele ficava uma hora, uma hora e meia com um grito dele, contínuo, e que agora parou, só que o sono dele, manteve. Ele continua dormindo, em uma classe que eu não sei, eles não sentam individualmente, não sentam um atrás do outro, eles não são proibidos de conversá. Que eles fazem muita troca, tá? E eu sou, sabe? Eu acredito muito nisso, só que não é gritos, eles conversam, só uma criança que está doente, que é, fica amuada, sabe? de cabeça baixa, daí cê vê tá doente por isso que tá quieto. Então daí cê vê, um menino que ainda não consegui reação alguma nem estímulo nenhum, nem banda, até com bumbo (risos), do ladinho dele pra vê se ele queria pegar da minha mão, ele tentou daí dei pra ele e ele dormiu com o bumbo na mão. Até chamei a mãe porque o medicamento deve tá muito forte, tal. Daí, ela falou que não, que é a dosagem certa, que ela ia dar mais tarde pra ele pra vê se ele...

- *Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?*

Mental? Ainda não vejo nenhuma. Nada, sinceramente porque eu acredito que com eles, num sei, pelo que eu vejo do Y., tá? Uma socialização com ele deveria sê em aula, ti tipos diferentes, ele tê estimulação porque eu acho que ele precisa agora principalmente da estimulação motora, de perna, de braço, mais fisioterapia, da parte de fisioterapia, do queee pedagógica. Nã não enxergo nada pedagógico. Então, a perspectiva dele dentro de, de, uma, uma escola agora, de agora pra frente ... num vejo. Eu acredito numa enganação ainda (risos), sabe? Assim: “ah, é lei?”, “é obrigado?”, “ah, então deixa aqui.” Daí você vai mais “ah, mais ó, vamo ligá”. A A. (secretária de direção) já ligou várias vezes. “Vamo falá com a especialista”. A Ana já ligou pra especialista várias vezes, vieram duas conversá e até agora não recebi nada de retorno. “Ah, nós vamo mudá a cadeira”. Tá bom, vamo muda a cadeira de, porque o menino tava caindo da cadeira, daí eu falei, gente, eu tenho que amarrá, eu amarro ele, eu arrumei uma fralda, aquelas toalha-fralda, ele era solto, mais ele cai. Foi reclamando, reclamando, a Ana ligo, mais daí conversaram com a mãe porque eu queria ver mais ou menos o que eu poderia, remetermos mais pro médico, não foi por falta de cobrança, você sabe quando a Ana Maria pra reclamá, pra cobrá, pra puxá, ela vai atrás e não teve ainda. Então, pra mental, nuuum vejo, ainda não vejo. Acredito sim que pode, possa tê uma visão diferenciada que vai melhorá esse trabalho, que ainda não teve. Eu acho, num sei, tem hora que cê fala assim, tem hora que eu penso, houve maior preocupação com auditivo? ou será que auditivo é mais fá? Não sei se é mais fácil, num sei. Ou tinham mais mais preocupação com eles e foi deixado de lado o mental... Ainda eu não vi nada disso, sabe? Porque até

hiperativo, sabe? Porque hiperativo eu já tive, muitos alunos hiperativos. E tem horas que cê fala “meu Deus, esse menino” e não é, forma de trabalhá, tem jeito de í atrás e tê resultado, vê alguma coisa concreta. Deficiente mental eu não vejo nada, ainda não. Não, num é nem cínica, sabe quando você tá assim, desiludida? Eu fico desiludida, não vejo resultado.

- *Você quer falar mais alguma coisa?*

Não.

ANEXO P – Transcrição da entrevista com o sujeito S.

- O que você acha da inclusão?

Bom, a inclusão quando ela começô eu acho que ela começô errada. Por quê? Ela começô sem o, sem o preparo do professor, o professor não foi preparado pra recebê essas crianças e nem essas crianças foram preparadas para entrá numa escola, tá? Então eu acho que a inclusão ela deveria tê sido feita de forma diferente, ela teria que tê comunicado os professores, eu acho que os professores teriam que tê tido pelo menos assim reuniões junto com os outros professores, então eu acho que foi uma coisa muito imposta e uma coisa assim: chegô, entregô e tchau. Então você não teve respaldo nenhum. Então eu acho que essa inclusão não dá certo. Depois, com o tempo, nós, os professores, que fomos realmente nos adequando. Por quê? A gente era obrigado a fazê alguma coisa porque ninguém fazia nada. Então se a criança tá com você, ela está na sua sala, você tem que se virá. No entanto, quando eu recebi meu primei, minha primeira criança era deficiente físico, muuito inteligente, a mãe perguntou pra mim: “a senhora sabia que a senhora ia recebê um deficiente físico na sala da senhora?” Eu falei: “não”. Ela falou: “uai, mais, a fulana da Secretaria falou que já tinha comunicado a senhora, que já tinha conversado com a senhora”. Eu falei: “não, ninguém veio conversá comigo, mas independente disso, seja bem-vindo”. A partir dali eu acho que nós professores começamo a, a procurá ajuda em internet, o que fazê, sabe? Muitas vezes eu entrei, coloco lá: deficiente físico, atividades, o que qui eu posso tá fazendo, o que que eu posso estar trabalhando. E então eu acho que se hoje tem alguma coisa dando certo é graças aos professores, que se empenharam, que foram atrás, que procuraram fazê. Porque é muito fácil, seria muito fácil pra mim eu recebê essas crianças, colocá num canto e deixá ali, tá? Ninguém ia sabê o que eu tô fazendo, o que ela tá fazendo, deixando de fazê, tá? Mas eu acho que é consciência de cada um, tá? Que manda, então eu eu não consigo vê uma criança parada sem fazê nada porque ela é deficiente, eu não dá nada pra ela fazê, eu não consigo fazê isso. Então hoje eu trabalho, faço o que tenho que fazê, se fô na minha sala, se vié um professor aqui, um professor de deficiente mental, entrá na minha sala e falá pra mim: “ó, você não deve fazê isso”, eu já num vô aceitá porque eu nunca tive esse respaldo do que eu devo, do que eu não devo,entendeu? Então eu vou dentro daquilo que eu acho que ele vai consegui fazê, tá? Até ultrapasso, pego coisas às vezes que eu falo “ah, esse menino não vai conseguí” Mas eu tento, porque às vezes a gente se engana também, a gente acha que a criança não vai conseguí e acaba conseguindo

fazê, então eu acho que isso é muito importante. Então eu acho que hoje, a inclusão tá dando certo? Tá dando certo aqui na escola? Tá. Graças aos professores.

- E quando é que foi esse primeiro caso que você recebeu?

Foi logo no início da inclusão, foi ... não me lembro o ano que começou mesmo a inclusão. Não me lembro.

- Mas há uns 3-4 anos?

Mais, acho que há uns 5 anos atrás mais ou menos. O menino já fez o colegial, ele veio pra mim eu tava com uma 4ª série na época, então seria, ... oitava, uns 6-7 anos mais ou menos. Uns 6-7 anos mais ou menos.

- E desde então os alunos chegam, entram pra sala dessa maneira?

Dessa maneira.

(interrupção da coordenadora)

- Bom, é, você qué falá mais alguma coisa sobre essa?

Não, eu acho que seria isso mesmo.

- Como é a inclusão em sua escola?

Então, é o que eu falei, eu acho que é uma inclusão que deu certo. Por que que é uma inclusão que deu certo? Eu acho que a grande maioria dos professores estão beeem sabe, engajados nisso, ninguém simplesmente “ah, não, não quero”, nunca ninguém fez isso aqui. Então eu acho que realmente eu acho que quando a gente tem o compromisso, eu acho que o negócio é levado pra frente. Então o que acontece aqui? É o compromisso, o compromisso do professor, o compromisso do diretor porque também eu tô falando “graça ao professor” mas também tem a parte da direção que todas às vezes que nós precisamos de corrê, nós corremos e fomos atendidos, entendeu? Eu falo a parte do professor que é essa parte da criança estar com você ali, tá? Mas qualqué coisa que a gente precisá, correu, pediu, nós somos atendidos. Porque de repente se eu preciso de um respaldo, se eu preciso de alguma coisa, eu venho na direção, a direção não me dá esse respaldo, fica difícil eu trabalhá também. Então todas as vezes que eu precisei e tenho certeza que as outras precisaram, que recorreram à direção, tiveram um respaldo, então eu acho que aqui deu certo por isso.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Então, eu acho que a experiência que eu tenho é experiência aqui, dessa escola, eu não sei as outras escolas como que, que tá sendo a participação, sabe? Algumas vezes assim em reunião

que quando reúne as outras escolas, que a gente conversa a respeito, você vê, sabe? A gente fica muito angustiada porque a gente qué vê dá frutos esse trabalho e de repente esse trabalho está dando frutos mas a gente não enxerga, você entendeu? Às vezes a pessoa tá de fora e enxerga e a gente não. Que nem, por exemplo, o Ro., da maneira que eles me falavam, me falaram como era o Ro., poxa, nesse, só de você pensar nesse sentido o tanto que ele melhorou! Ele é outra criança hoje, né? Então tudo aquilo que ele fazia lá na outra escola, aqui ele não faz, ele me respeita. Se eu chamo a atenção dele por algum motivo, na hora ele fica quietinho, sabe? Num tem, nunca tentou fugir da classe, foram coisas que disseram que acontecia direto, nunca bateu em criança nenhuma, muito pelo contrário, ele se dá super bem com as crianças da classe, brinca, sabe? Participa de tudo. Então assim, eu não sei como seria lá fora, a gente sabe que existe essas angústias, mas a gente não sabe também até que ponto, quais são as deficiências, como que receberam, como que foi, como que foi aceito, então ... nessa parte assim fora, eu num saberia te falar.

- *Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?*

Olha, eu acho que a inclusão ela foi muito boa nessa parte social, mais ... pra outra parte eu acho que nós teria que ter uma outra coisa, como por exemplo o Ro., eu acho que ele poderia estar aprendendo alguma profissão, assim como os outros que têm condição pra isso, porque simplesmente vir pra escola, sentá numa carteira, tá tendo esse lado social, eu acho que isso não é tudo, sabe? Muito, maravilhoso, saíram de casa, tão vindo pra uma escola regular, tão participando, estão junto com as outras crianças qui, normais, né? iii... eu acho que esse lado pra eles foi muito bom mas eu acho que falta esse outro lado, porque até quando eles vão ficar assim? Eles vão crescêêê, eles vão se moço, de repente vão ser pais, a gente não sabe do futuro! Então eu acho que eles teriam que ter alguma coisa na mão, palpável, pra eles fazerem, pra podê tá fazendo alguma coisa pra podê ter o crescimento como um ser humano, entendeu? Nessa parte de trabalho, então eu acho que isso falta, isso eu acho que falta. Agora essa parte social eu acho que foi realmente a maior coisa, porque se você visse o jeito que chegaram e o jeito que estão..., então tipo assim cê vê atééé a fisionomia da criança, é outra. Então a parte social realmente, se alguém falar: “a parte social não deu certo”, eu acho na minha experiência que a parte social foi ... foi ótima, foi maravilhoso para eles.

- *E a parte da aprendizagem?*

A parte da aprendizagem eu acho que assim, é o que eu te falei, às vezes ele tá tendo um progresso que EU não vejo, porque a minha ansiedade é outra, vai além, entendeu? Eu acho

que eu tô querendo cobrá muito, né? Então às vezes eu não, eu não enxergo esse progresso na parte pedagógica. Mais, com certeza alguma coisa sempre tem, né? Eu acho que ele vai gravá e ele vai tê com ele.

- *Você quer falá mais alguma coisa?*

É isso.

ANEXO Q – Transcrição da entrevista com o sujeito MA.

- O que você acha da inclusão?

Eu acho a inclusão um trabalho muito rico tanto pros alunos com necessidade especial quanto pros alunos ditos normais, né? Eu acho que fica um trabalho de interação onde um pode complementá a aprendizagem de outro. Não tô falando que é fácil, tá? Mas acredito sim que tanto os alunos normais aprendem com os alunos com necessidades especiais e vice-versa e hoje em dia eu acredito também que o mais bonito nesse trabalho de inclusão é, é a socialização dessas crianças porqueee há pouco tempo atrás, a gente tinha uma curiosidade excessiva, todo mundo é, se passava um aluno com necessidade especial ficava olhando, ficava é, um olhar diferente e, hoje não, pelo menos aqui a gente vê que na nossa escola já não é assim.

- Como é a inclusão em sua escola?

Tá. Aqui na escola a gente tá trabalhando com inclusão há bastante tempo já, não sei nem precisá mais o tempo. Éééé, nós começamos com alguns alunos com síndrome de Down ii meio quiii assim sem sabê o que fazê, como trabalhá e aí nós tivemos a primeira aluna, aí a gente começou a pesquisá, começou a i atrás de como seria esse trabalho. Éééé, às vezes o professor fica um pouco ansioso porqueee a resposta do trabalho com esses alunos é uma resposta mais lenta e a gente qué tudo meio que rápido, né? A gente qué uma resposta assim: ééé você tá ensinando e aí logo você quer vê o fruto daquele trabalho e o fruto do trabalho com o aluno especial às vezes demora muuitos anos, então até pra nós professores a elaboração dessa espera foi difícil. Então como se dá aqui na escola? É, depois de um certo tempo di di trabalho então a gente foi vendo aquilo que era necessário fazê, hoje a gente passa orientação para os professores, o aluno com necessidade especial ele trabalha o mesmo conteúdo que os outros alunos mais de uma forma simplificada, de uma forma mais fácil pra que ele tenha compreensão daquilo. Muitos alunos ééé eles precisam dii di coisas, di conteúdos muito anteriores, tá? E aí dentro du du conteúdo que está se trabalhando com a sala, a gente vai trabalhá ali as letras do alfabeto, vai trabalhá as letras do nome desse aluno, algum trabalho de atividade motora, mais sempre inserindo o aluno no contexto dos outros alunos, no conteúdo que os outros também estão trabalhando, então é passado orientação pros professores, reunião, reuniões, nós fazemos reuniões com os pais também, de alunos com necessidades especiais, é nós fazemos reuniões com os especialistas que atendem esses

alunos, é, porque gera em toduuu, todas as pessoas também essa ansiedade do fruto desse trabalho, né? Então os pais às vezes esperam demasiadamente o retorno que é mais demorado, os especialistas dentro das atividades em consultório eles têm uma realidade e dentro da sala de aula a realidade é outra, porque aí é, não é um trabalho terapêutico que o professor faz, o professor vai trabalhar ali a questão educacional, então às vezes o rendimento do aluno num é aquele esperado. Aí, gera às vezes algum conflito entre ééé especialista, pais, professores, escola. Mas a gente tem, é a escola é muito aberta pra esse atendimento, né? Então tanto de tá com essa troca com os especialistas, com os pais, e esse atendimento assim é quase que diário, então sempre que tem algum problema eles já nos procuram e a gente procura ééé atendê dentro do possível a todas as necessidades.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Que faz esse trabalho? Olha, assim ééé, aqui em Ribeirão a gente tem ouvido algumas escolas que também tem começado tal, mais eu num sei especificamente te citá nenhuma não. Eu sinto que a procura pela escola pra esse trabalho de inclusão é muito grande, éééé vem pais assim quii, de outras escolas que as próprias escolas encaminharam pra nós, quii alguns médicos neurologistas, ééé, algumas fonoaudiólogas, é, éne pessoas que encaminham alunos pra pra serem atendidos por nós. Só que o qui qui acontece? A nossa escola não é, mas é uma escola grande mais não tão grande que tenha éé duas salas por turmas, nós temos uma sala pra cada turma i aí não dá pra você inseri na sala de aula muitos alunos com necessidades especiais porque aí não seria inclusão, tá? E o difícil éé, esse número de aluno, então você precisa é, pra tê um bom trabalho, né? Pra você consegui ajudá esse aluno, porque senão ele vai sê só mais um, vai sê só um número dentro da sua sala. Então pra você fazê é é esse bom trabalho você precisa de uma série de fatores, então a gente precisa tê um número adequado de alunos, éé você sabê, conhecê a necessidade desse aluno com necessidade especial, aí você vai sabê se você pode pô mais um, mais dois ou se precisa sê só um, tá? e eee não sabe, eu não saberia te falá assim outra escola que faz esse trabalho eu só sinto a sobrecarga que nós temos pela procura dos pais.

- Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?

Se eles têm, se eles conseguem resultado? É, eu acredito que sim, eu acredito quii é, primeiramente pra eles eu acredito que essaa, a socialização dos alunos é fundamental, então o respeito que eles criam qui qui gera a participação dele, desses alunos em sala de aula eu acho que ééé é a primeira conquista para quem não é especial, né? Esse respeito de respeitá as

habilidades do outro, de respeitá o tempo do outro, que às vezes nem a gente faz, né? Que às vezes nem a gente consegue. Ééé então eu acredito que esse respeito, essa socialização primeiro é fundamental, hoje, é a gente tá assim conseguindo mais resultados, também já no começo como eu te falei, né? A gente não tinha assim muito fundamento então a gente ia fazendo e ia descobrindo, agora hoje não, hoje a gente já tem algumas assessorias, a gente tem ajudas, ééé, tem um pessoal que tá trabalhando com o trabalho do Projeto Roma que éé a mediadora em sala de aula é analisando ali o que qui tá acontecendo, antecipando o conhecimento, o conteúdo pra família. Então ela trabalha com a família, com a escola e éé observa o aluno em sala de aula, tudo aquilo que tá legal a gente tem muita troca, né? Então tudo aquilo que tá legal que a gente pode aprimorá ela vem dá dicas, a gente também, tudo aquilo que ela acha que não tá legal que pode ser de uma forma diferente a gente conversa então essa troca aí também é importante e vejo que os alunos tem conseguido muito mais coisas, ... depende muito também éé esse resultado da ansiedade dos pais, né? Às vezes parece que o aluno não tá aprendendo nada, parece que os pais querem tornar esse aluno, normal, e às vezes acaba não respeitando a dificuldade dele, então isso aí às vezes atrapalha um pouquinho esse processo de aprendizagem do aluno, mas eu acredito que o fruto é muito mais positivo.

- Você quer dizer mais alguma coisa a respeito desse tema?

Eu acho que assim, é é eu acho que vale a pena, é um trabalho, é um trabalho que não é fácil, é um trabalho (interrupção). É, eu acho que é um trabalhoo difícil, mas um trabalhoo é de muita riqueza, de muita riqueza pra nós enquanto profissional e, a gente apran aprende a cada dia, a cada situação, éééé a não nos acomodar também, a buscá sempre coisas novas e esse respeito éé na habilidade do outro, né? Trabalhá de diferentes maneiras, buscar recursos diferentes, então não é só fazê o outro crescê eu acho que a gente também cresce muito, na verdade eu penso que a gente acaba crescendo muito mais que eles.

ANEXO R – Transcrição da entrevista com o sujeito ES.

- *O que você acha da “inclusão”?*

Bom, assim, ééé, logo que eu me formei, isso era só na lei, né? E eu vim trabalhá aqui na escola, então faz uns 16 anos que eu tô aqui na escola. Então assim, meu primeiro contato em escola foi nessa escola então tudo que eu aprendi foi aqui, e quando eu entrei, a escola, antes da gente começá na escola, a escola já colocô que a proposta era uma educação inclusiva. No primeiro ano da escola, há 16 anos atrás, a gente já tin, tinha uma criança com síndrome de Down que foi a nossa primeira criança, aí depois começaram vir as outras, então assim, pra mim, foi uma coisa assim na, que aconteceu naturalmente, então eu me formei, entrei na escola, já tinha a pro, proposta a escola dess da suaaa inauguração então pra mim foi uma coisa natural, então assim eles foram vindo naturalmente e, a gente, aprendendo a trabalhá com eles, porque assim tudo que eu aprendi na faculdade, ééé, na prática não funcionava, a gente tinha que aprendê, então assim a diretora participava do processo, ficava na sala, a psicóloga ficava na sala, com a gente pra gente aprendê a lidá com caaada tipo de criança, com cada inclusão dentro da sala de aula, não só dos especiais, né? De cada um que vinha né na escola. A escola sempre teve essa preocupação, desdo início, então assim, pra mim, como eu já entrei é como se eu tivesse nascido numa família inclusiva, né, porque eu já entrei aqui já tinha essa proposta então assim pra mim isso é muito natural, então assim até os anos que a gente não tem uma criança especial a gente se sente meio perdida. O ano passado eu não tive na aula, na série que eu tava dando aula, então assim eu fiquei meio perdida na sala, então a gente parece que a gente sente a necessidade de tê a criança especial dentro da sala de aula, apesar de que aqui a gente trata toodos como especiais aqui na escola, cada um com suas limitações, com as suas potencialidades, isso aqui assim desdo início foi assim. Aqui na sala eu tenho dooois, ééé, o trabalho com eles é um trabalho cansativo, não adianta falar assim, “ah, isso é ótímo”, não, é um trabalho que cansa, porque a gente tem que dá conta dos conteúdos da sala, que são conteúdos do MEC que vêm, né? De cima pra gente, a gente tem que dá conta dos conteúdos e, além dos conteúdos a gente tem que dá atenção especial a eles, então nós temos dooois, graças a Deus eu tenho aqui uma estagiária que me ajuda muuuuito, ela é muito boa, então assim eu passo atividade pra sala, no processo que eles tão desenvolvendo sozinho eu sento com um, e a minha estagiária senta com o outro. O processo que eu estou com a sala, quando eu estou explicando pra eles, a gente tá trabalhando junto, ela senta com os dois e vai orientando o trabalho, só que isso tudo fica descrito num

planejamento que a gente faz, entrega pra coordenação, eles leem, vê se tá bom, dá sugestões, planejamento das crianças especiais tô falando, a gente tem o planejamento da sala e mais o das crianças especiais com atividades adaptadas, e aí a estagiária ela segue o planejamento, então ela pega o meu caderno que fica tudo descrito ali, ela vê o que tem pra fazê com eles, então eles não ficam perdidos no momento que eu tô com a sala, explicando, ela já lê, já sabe o que é pra fazê, ela já tá assim no caminho, né? No caminho com eles, então ela encaminha o trabalho aí eu dou andamento com a classe, hora que eles estão trabalhando sozinhos, eu vô, ajudo, a gente trabalha junto com os dois e, assim, esses dois que eu tenho esse ano são duas crianças muito tranquilas, assim não tem problema nenhum de agressividade, comportamento, nada, nada, e são crianças muito interessadas em trabalhá, então tudo que a gente propõe eles fazem. Só que o que eu acredito assim da inclusão é que a inclusão é boa não só pra eles, né é boa pra sala e pra gente, porque a gente aprende muitas coisas com eles, né? Eu lembro muito quando eu entrei aqui na escola quiii a primeira coordenadora nossa ela falava, ela falava assim pra gente: ééé “quando você tem um aluno especial no meio de todos os outros especiais, o que qui ele vai aprendê?” Aí ela conta o caso de uma menininha que era especial e queria a boneca da outra e a menininha babava muito e a criança normal “não, não vou te dá, que se tá babando”, falando pra ela “não vô te dá, cê vai babá na minha boneca, limpa isso daí”, a menininha especial limpou a baba e pegou a boneca, agora se ela fosse especial, a outra especial e aí? As duas iam ficá, babando. É um exemplo bobo que ela dava, mas isso assim eu carrego pra sempre, né? Quem aprende mais são os outros, aqui na sala se você vê os dois com a turma, eles são normais no meio da turma, eles tratam eles com muito carinho, eles ajudam, enquanto assim a gente tá, eu tô aqui na frente também, além da estagiária, outras crianças ajudam, “ó, é pra fazê isso, agora é pra você fazê isso” porque eles estão a par também do que tá acontecendo, a turma também sabe a atividade que eles vão fazê, né? E de acordo assim com a potencialidade deles, aí, tá, então ... trabalhando com a sala frações, com ele eu trago uma figura dum bolo, recorto esse bolo e ele vai “ó vamu come um pedaço”, o menino por exemplo ele ama comê, então eu trabalho fração com ele por aí, “vamo comê um pedaço, comeu um pedaço do bolo, quanto ficô?” Então assim o trabalho é gratificante pra pra nós mais do que pra eles, né a gente aprende muito mais com eles do que eles com a gente. Então eu vejo a inclusão assim como um processo natural que foi assim, eu nasci junto com ele aqui na escola, então pra mim assim eu já vejo com naturalidade isso.

- Você tem experiência de outras escolas também?

Não, só aqui na escola, eu tenho assim estágio que eu fiz né quando a gente tá fazendo magistério, pedagogia a gente faz muito estágio, mas assim sempre que eu fiz estágio eu via crianças com dificuldades, não crianças éé com deficiências, com dificuldades, isolados no fundo de uma sala, eu via aquilo e aquilo me dava um negócio assim, uma vontade de chegá pra professora e falá “ó põe ele pra frente, põe ele com alguém pra ajudá”, nada sempre lá no cantinho, no cantinho do burrinho tá lá, os burrinhos tão aqui, os inteligentes tão aqui, então a professora sempre anda com os melhores da sala. Aqui parece que a gente faz o caminho ao contrário (risos), a gente qué andá com os que tão precisando da gente, com os piores né digamos assim, da sala, então a gente vai em busca disso e a turma ajuda muito isso, né? Então assim é inclusão mesmo porque eles tão dentro do processo, eles não tão só ali jogados na sala fazendo uma outra coisa que não tem nada a vê com a sala, que ninguém tá vendo o que tá acontecendo, que hora que sai pro recreio sai os especiais prum lado e as crianças pro outro. Se você vê eles descendo em fila, eles tão no meio da fila junto com os outros cê nem percebe, eles tão ali e as crianças tão “ó, sai daí, não faz isso, não põe a mão aqui não”, eles chamam atenção não tem aquela dó, né? Eu acho que é muito bonito pra criança que cresce junto com o deficiente que eles vão aprendendo a não tê dó daquela criança mais trabalhá junto com ela, vivê junto com ela.

- Como é a inclusão em sua escola?

Aqui assim a gente tem grupos de estudo na escola, a gente tem uma vez por semana, a gente tem reuniões aqui na escola, que as, as diretoras trazem, elas trazem algumas coisas pra gente estudá, então a gente estuda junto, nesses grupos a gente debate com os outros colegas, pra sabê o que qui vai sê trabalhado ou não. Ééé acredito que no começo da escola a gente fazia muuito mais, do que agora, mais às vezes a gente para pra pensá “porque a gente não faz tanto agora?” porque agora mais tranquilo pra gente, né, então tá assim uma coisa que já tá dentro da gente não tem como cê fica ali, estudando, iii, a gente debate muito com a direção, tudo o que acontece a gente tem uma relação muito aberta com a coordenação e a direção da escola, então os problemas a gente trabalha junto com os pais, os pais vêm, além disso a escola propõe pros pais uma vez por mês uma reunião somente com os pais de crianças com necessidades especiais, isso foi um pedido deles, porque antes tinha só aquela reunião dos bimestres, aí os pais viram a necessidade de tê uma réu reunião a mais pra eles falarem somente dos filhos especiais, então a escola criou esse momento os pais vêm nesse grupo, as professoras de criança especiais vêm nesse grupo, aí debate, aí senta, todos os pais, conversa o

que dá certo não dá, isso tudo junto com os pais, então assim é um jogo muito aberto “ó, eu fiz isso com seu filho, mas não deu certo se tá lá com ele o que você acha que dá pra fazê”, então o pai tá sempre participando e além disso a gente tem também aqui agora o trabalho, iniciou esse ano, de mediação, não sei se você já ouviu falar desse Projeto Roma, é um projeto que estuda crianças especiais ele é de fora tem alguns pais aqui da escola que fazem parte do Projeto Roma, então eles introduziram aqui na escola agora éé, mediação chama, então vem uma pessoa que é contratada pelos pais, que ela é uma psicóloga ou pedagoga, então ela vem, ela fica na sala observando mesmo a relação da professora com o aluno, mas ela não vem aqui pra bisbilhotá, a nossa relação, então ela vem pra falá: “ó, em casa tá acontecendo isso”, ela vem pra fazê uma ligação do pai com a escola e ela tá aqui vendo o processo que tá acontecendo, ela passa pro pai, ela passa pra gente o que tá acontecendo em casa, então assim é uma coisa a mais que veio pra ajudá a gente na escola. No começo até “nossa, veio bisbilhotar nosso trabalho, pra falar pro pai o que a gente tá fazendo”, mas foi só acostumar com elas, assim então elas vêm, elas ajudam, elas sentam junto com a criança, elas mandam e-mail pros pais pedindo algumas coisas que a gente pede e não vem, então elas ajudam muito a gente nessa parte também, então tem essas reuniões, tem mediadora, tem psicóloga, fono, tá sempre vindo na sala perguntando se a gente precisa de alguma coisa, a gente também sempre mandando pra direção o que precisa, então assim é um trabalho conjunto mesmo a gente num tá sozinha, tá todo mundo junto.

- Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?

Ó, assim, éé, que eu, que eu vejo assim de outras amigas que trabalham em outras escolas tal, ééé eu vejo que essa inclusão é muito forçada, tá? Eu nunca saí daqui da escola pra vê isso fora, mas assim o que a gente comenta, que vai em cursos, encontra, é uma coisa assim que foi imposta, então a gente tem que aceitá, a gente tem que fazê. Então assim outras escolas que elas já me colocaram também, assim a criança vai, as crianças ficam numa sala especial e nos momentos da atividade legal, vamos dizer assim de educação física, de música, essa criança vai pra classe normal. Não acredito que isso seja ideal, eu acho que eles tinham que ficá o tempo inteiro com essas crianças, então eles vão sóó, os turistas, né? Vai só na aula legal então vou, nas outras eu fico numa classe separada. Eu acho que isso não é legal, mas assim a visão que eu tenho é daqui da escola, o que eu tenho de fora é muito pouco, mas vejo assim que é uma coisa mais forçada mesmo. Porque é obrigação então eu tenho que tê essa criança dentro de sala de aula, então eu tenho que tê essa pessoa aqui dentro da minha sala, isso aí é uma coisa que eu ouço das minhas amigas que trabalham no Estado, Prefeitura, até

em escola particular. Agora, assim, eu vejo é como isso mesmo, é imposição, então eu tenho que aceitá. Aí vai de cada professora né, da boa vontade, ele tá lá dentro da sala o que eu vou fazê com ele? Vou deixá? Porque se você deixá, se eu deixá eles o dia inteiro sentado no chão eles vão ficá, porque eles não dão trabalho de comportamento porque “aquele que dá trabalho de comportamento eu vou atrás, agora o que não dá eu deixo”. A minha aluna especial se eu deixá ela vai ficá o dia inteiro mexendo no estojo dela, colocando pra direita pra esquerda, pra direita pra esquerda, só que aí vai de cada professor eu posso tá aqui fazendo isso, posso tá no Estado, na Prefeitura, vai da boa vontade de cada um, que tá lá, num adianta sê só a lei impô ali que vai ficá.

- *Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?*

Olha, eu vejo assim que eles têm uma vida muuito limitada, éé, dependendo da família, tá? Porque tem assim, eu vejo assim que tem famílias que assim investem na criança, que vai atrás e pó e também isso precisa de muito dinheiro, também né? Tem as família que não têm dinheiro porque eles precisam de terapeuta, eles precisam de um bando de coisa. Tem família que vai atrás mesmo, tem família que não tem condição e vai atrás mesmo assim porque eu sei que o Estado dá algumas coisas, mais muitos, depois que não tem mais a idade escolar, ficam dentro de casa trancados, a mãe num sai nem no shopping e não leva essa criança, então ele vai ficá dentro de casa trancado o resto da vida até essa mãe morrer? E aí? Qual a vida que vai sê depois. Então isso depende de cada família, isso que é o que eu vejo assim, a perspectiva de vida depende de cada família, o que ela vai fazê depois da escola, acabou a escola e aí o que vou fazê com esse filho? Qual a possibilidade que ele tem? O que ele pode vir a sê? Né? Dentro das potencialidades, das limitações dele, o que ele pode sê? Então vai de cada família buscá alguma coisa que ele possa fazê, ele possa ser útil e não ficá só dentro de casa e eu trancá meu filho ali escondido em casa porque ele tem necessidade especial.

- *Você quer dizer mais alguma coisa?*

Não.

ANEXO S – Transcrição da entrevista com o sujeito AC.

- O que você acha da “inclusão”?

Eu acho que a inclusão (pausa) ela é complicada em escola (risos). Mas assim, pra mim, inclusão é dá oportunidade pra uma pessoa que a gente pensa que não é capaz de fazer as mesmas coisas que a gente. Então quando a gente recebe uma criança aqui que a gente acha que ela não consegue aprender tais coisas e sem dá oportunidade, sem apresentá ou sem prepará um ambiente pra que isso aconteça ... fica mais complicado. Agora assim, o que qui é inclusão, né? Porque quando a gente fala de inclusão a gente sempre pensa na criança que tem deficiência, seja ela qual for. Hoje eu já não vejo assim, hoje eu acho que inclusão é incluí tudo: eu, aquele aluno que num aprende, aquele aluno que aprende, a família, que muitas vezes fica pru lado de fora da escola e acha que a gente vai dá um jeito ... Então assim, eu vejo como oportunidade. Tanto minha, de prepará um ambiente pra ensino, e tanto prepará a criança pra recebê, prá aprendê e aprendê com ela, porque enquanto você não passa por uma situação que você dá oportunidade pra ela aprendê, você também não ensina e você também não aprende. Então quando você vem pra uma escola que fala assim: “Ah, aqui a gente tem inclusão”, ela tá querendo dizer pra você: “Olha, aqui a gente tem criança com deficiência mental, física, intelectual, comportamental e etc. e tal”, né? E ela não fala pra você que tem isso na escola, ela fala que tem inclusão e esquece que inclusão é dá oportunidade pra quem tem deficiência, pra quem não tem inclusive, porque muitas vezes a criança tem um potencial altíssimo e ela não tem oportunidade de mostrá aqui e aí ela acaba sendo excluída e tudo que ela tem de potencial acaba abaixando. Tá dando pra entendê? Então, pra mim, inclusão é dá oportunidade, é isso que eu acho dela, seja escolar, seja familiar, seja pessoal, mais é dá oportunidade de mostrá o que você sabe e o que você não sabe.

- Como é a inclusão em sua escola?

Aqui na escola? Intão ... o que acontecia muito, antes há uns 3 anos atrás era assim: as crian, você vai dá aula pro 3º ano, aí lá no terceiro ano você fica sabendo quantas crianças tem na sala, quantas crianças tem dificuldade sejaa (pausa) independente. A criança que tem dificuldade ela recéb, ela tem uma pasta amarela, e ali fica um portfólio dela, da vida dela inteira dela aqui na escola, do dia que ela entrôô até o momento que você vai recebê essa criança, então você tem a fase dela da pré-escola se foi aqui que ela fez, tal e aí você pega aquela pasta e lê. Uuuu você precisa estudá o que é que ela tem, se é físico, se é social, se é

emocional, se é psicológico pra podê tê um pequeno conhecimento daquilo que ainda você não sabe como é. A gente enquanto grupo de professores a gente sempre comenta: “ah, a criança tal, ela tem tal dificuldade eu tô passando por isso e isso na sala”. Então você acaba conhecendo as crianças que têm deficiência aqui na escola de conversa de reunião, mas aí quando vai pra tua sala então o material que você tem é esse portfólio pra você buscá todas as informações da criança. Entendeu? Aqui, então depois que você recebe esse portfólio é que você vai pra sala de aula e no começo do ano ali você faz várias avaliações pra vê o que de um ano pro outro melhorô ou não e já começa a traçá o seu plano anual e aí começa a desenvolvê. Hãã, outra coisa também que eu fazia antes e hoje eu já tô meio que nu numa briga assim é a questão de adaptação curricular, que a gente fazia, então a gente pegava esse portfólio comparava com o conteúdo que tinha prescrito praquela ano, e aí dentro da capacidade que tinha ali que ela consegue fazê isso, consegue fazê aquilo, eu ia pensando em adaptá as atividades previstas pro ano em cima das habilidades dela. Hoje eu já tô numa crise assim, sabe? Porque se eu fô ficá fazendo adaptação pra tudo eu não tô incluindo, eu tô deixando as coisas muito diferentes pra ela e aí dá um nó no meio da aula porque tem hora que a turma vai e a criança tá lá atrás ainda, aí aí começa uma confusão total, você não sabe mais pra onde você vai e nem porque cê vai. Então assim, esses caminhos estão sendo repensados aqui na escola, até que ponto qui qui é essa adaptação também, essa adaptação curricular que a gente chama, né? e aí cê vai no desenrolar do ano em cima das habilidades dela, das dificuldades e, se é uma criança que tem dificuldade muuuito severa e precisa de adaptação de é caneta, lápis, lápis de cor, cadeira, apoio visual, isso aí tudo você tem que i atrás e melhorá. Então é muito do dia a dia, o que você percebe como ela aprende melhor. Esse “aprende melhor” é você aprendendo com ela e você tem que i buscando. “Ah, eu percebi que ela, ela não consegue olhá pra lousa i i voltá pra folha”, que é esse movimento, ela se perde e não consegue, então vou prepará uma prancheta, o que tem lá na lousa eu já deixo preparado aqui numa folha. Essas atividades do dia a dia e as habilidades que a gente vai tentá melhorá aqui pras pra ela. Agora o espaço físico é adequado, em partes, alguns precisam ser muuuito melhorados. Por exemplo, criança que tem deficiência auditiva, não tem sinalização nenhuma pra ela aqui na escola sobre a locomoção dela pra onde ela vai, com quem ela fala, qual o local, tá tá tá, entende? Então, tá caminhando assim, não é perfeito porqueee ... é que nem assim, a gente tenta fazê a vida da criança pelo portfólio e ali vê o que dá e o que não dá, mas tem professor que também não é porque aqui a gente sabe que a gente pode encontrá essa situação que é todo professor que aceita, então um ano pode tá comigo e

eu me preocupo e eu tento é aplicá o que eu já sei e aplicá o que ainda busco, mas tem professor que se recusa a fazê isso e o aluno fica um ano parado, só no ambiente.

- *Como você entende o tema da educação inclusiva na cidade e nacionalmente?*

Olha, vô falá tanto é na cidade e nacionalmente, porque assim, você não ouve falá em inclusão 24 horas, na mídia, no jornal que é o que move uma sociedade a não sê em época política, a não sê quando tem algum vereador que queira alguma promoção e etc. e tal. Porque tem assim aqui na escola a todo momento que você entrá você vai é se depara com alguma situação inclusiva e com alguém fazendo alguma coisa por ela. Se a gente andá na rua, por exemplo, você não vê uma calçada rebaixada pra cadeira de rodas, vo, o transporte, alguns ônibus tem pra, o elevador pra cadeira de rodas, não tem ninguém com tradutor de libras no cinema, em teatro, num, você não vê um orelhão pra pra surdo, então, são pequenos locais que você encontra alguma coisa que te faça lembrá que na cidade existe pessoa que tem deficiência e, isso em âmbito nacional, é pior ainda..., né? Porque a gente não vê, você não vê em, por exemplo, numa rodovia, num posto, quando que você vê alguma coisa? Só vê lá a plaquinha que ali é pra cadeirante ou pra idoso? Mas e se chegá lá um um uma pessoa com síndrome de Down com 25 anos, acompanhado de uma família e tivé precisando de ajuda pra escolhê alguma coisa pra sabê o valor ou se ele tem ou não dinheiro, ele num acha. Então eu acho assim que é totalmente ignorado e só vale a pena olhá quando alguém, alguma coisa está por ser promovida porque do contrário você não não escuta ... e se fosse em todas as escolas seria a coisa mais comum você encontrá criança com alguma deficiência..., né? Visível porque às vezes tem criança com comportamento, mas não tem lá o síndrome de Down que é todo mundo vê que ele tem síndrome de Down. Então eu acho assim uma grande fachada, ninguém vê, parece que não existe e quando aparece todo mundo fica com dóóó..., né? Porque você fica muito longe do problema quando o problema vem você fica “nossa eu nunca vi isso, como é que eu vou fazê?” aí as pessoas querem fazê além do que precisa e trata a pessoa como um deficiente mesmo, então se ela é um retardado ela vai ser tratado como retardado ela vai é, por exemplo, eu quando eu vejo na rua se eu vejo um surdo e eu vejo que ele precisa de ajuda eu ainda consigo é, me comunicá com ele, mas um atendente de banco como é que ele vai fazê, será que tem no banco alguém pra atendê esse surdo? Eu tenho certeza que não. (risos), né? Num banco que todo mundo vai, né? ihh, então eles vão ficando escondido ... escondido e só aparecem em campanha, uma campanha que dura 3 meses, 2 meses e aí só o ano que vem, se precisá alguém vai ouví falá de novo é lógico que a gente não pode esquecê da história que tem, né? Tem toda uma história pra isso, mas eu acho que hoje em dia não era

pra acontecê isso assim, e se você vê aqui na nossa escola a gente não tem orelhão pra surdo. Aqui na nossa escola a gente não tem a sinalização pra surdo, isso porque a gente tem criança surda na escola. Você imagina do portão da escola pra fora? É bem sério, e aí eu acho que as pessoas só percebem ... porque também demanda muuuuito dinheiro..., né? Então assim a cidade tem que estar muuuuito preparada e não tem dinheiro nos cofres públicos e aí entra em várias questões que se a gente fô falá a gente vai..., risos, uma história, né? E aí a gente tem que pará, a gente que tem esse conhecimento da história a gente tem que pará e buscá falá “bom, cê tem duas alternativas, ou você pensa assim eles fazem isso porque não sabem ou eles fazem isso porque eles querem fazê e não querem enxergá. Muitas vezes eu acho que não sabem mas assim cargo político tal aí eu acho que aí eles não querem fazê, é bem marionete.

- *Que perspectiva você vê para as crianças de educação inclusiva?*

Ééé, você fala assim ééé idadii, infância, juventude, idoso, ou cê fala ... porque eu tenho várias visões, eu acho assim que a criança que precisa de inclusão ela atééé a infância dela ela vai bem, na adolescência ela vai mais ou menos, na juventude ela piora e na velhice ela morre. Primeiro assim porque criança quando é criança ainda é bonitinho. Ela vai crescendo, ela vai tomando formas queeee vai, ééé ... é contrário da nossa percepção de pessoa. Quando a gente vê uma pessoa que tem um um compro um comprometimento físico, a gente fica impressionada e isso todo mundo fica e então ela volta, ela regride, porque ela não tem amigos, ela não tem um círculo de de pessoas que ela pode convivê que poderia ajudá-la em várias coisas, ela não vai podê frequentá todos os ambientes, então aí eu acho q vai complicando. Na juventude pra eles é assim du uma faca de dois gumes, por quê? Se ela fica só na casa com a mãe, protegida, um passarinho na gaiola, ela vai sê sempre o deficiente, infância, juventude e velhice. Agora se ela sai, se ela já chega aí numa inclusão que a gente pensa que ela tem direito de frequentá os lugares e tê acesso e tê oportunidade, ela também chega numa fase que ela não vai sê vista como uma pessoa normal e aí vai tê situação que nem, eu já presenciei de uma Down querê namorá um cara normal ou vice-versa, mas num teem, chega num ponto, tá, o começo é bom mas depois a vida, num, o desenrolar dos dos acontecimentos num relacionamento num dá, então choca de novo. E na velhice, assim, é igual bebê, parece que regride tudo, não é como a terceira idade, que você vê se você vê vários programas de terceira idade, viajando, conhecendo outras pesso, não, não vejo é difícil. Eu conheci um um Centro em Campinas que é a Fundação de síndrome de Down, que tem alguns idosos que saem de casa porque o restante é tudo dentro de casa, então morrem, morrem de solidão, morrem de ilusão, vira criança de novo, pega boneca e ali ele constrói a

família dele, os amigos dele, o que ele gosta de fazê ... então assim, não sei te falá, sabe? Hoje, não sei te falá, porque antes antes quando eu comecei aqui na escola, fazem 7 anos que eu dou aula aqui, eu achava que era assim: não, que era só a gente dar oportunidade porque essa pessoa ia se desenvolvê e ela ia sê uma pessoa quase normal porque ela tem direito e ela ia tê acesso e isso isso e isso, só que não é assim, não é só isso. Seria se todo mundo tivesse esse preparo, mas como não tem, isso é impossível, então eu não sei hoje a perspectiva..., eu sei te falá assim que pra algumas pessoas é muito bom, porque tem famílias que levam até ao ao fundo mesmo, assim, e pai pensando o que ela vai sê e deixando um patrimônio pra ela quando ele morrer, garantindo que ela tenha uma vida saudável e com respeito e com uma boa consciência do que ela é, do que ela tem que fazê, de vida diária mas isso em 100. E a perspectiva pros outros? Então não sei. Risos.

Você quer dizer mais alguma coisa?

Não.