



Dialogando nas diferenças: A heterogeneidade enunciativa no discurso do professor de alunos com deficiência intelectual

Katiúscia Macêdo Cardoso Brandão¹

Resumo: Neste artigo, analisam-se as marcas da heterogeneidade discursiva presentes nos discursos dos professores e a importância dessas marcas na construção da imagem que eles fazem dos alunos com deficiência intelectual em Teresina-PI, tendo como suporte teórico a Análise do Discurso e o histórico da Educação Especial. Subsidiar-se das reflexões de Mantoan (2006), a despeito das contradições que pairam sobre a inclusão; das categorias disponíveis no estudo da heterogeneidade, sejam elas os pressupostos, os subentendidos com Ducrot (1987) e o jogo de imagens de Pêcheux (1969), como também a contribuição de Maingueneau (1997) sobre os conectivos argumentativos aplicados através da análise do *corpus*, obtido por meio das entrevistas. Os sujeitos da pesquisa são oito professores que se encontram ministrando aulas nas escolas da rede regular pública e particular, como também em Centro de Atendimento Educacional Especializado desta capital. Trata-se de um discurso em que surgem dois enunciadores antagônicos, promovendo a formação de um conflito entre o discurso de ordem ideológica e o que é a ideia de discurso homogêneo da escola. Consta-se que a heterogeneidade presente nos discursos de professores permite a reflexão acerca da inclusão escolar.

Palavras-chave: Deficiência. Discurso. Heterogeneidade. Inclusão.

¹ Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino da Língua Portuguesa – Currículo da UESPI. Graduada em Letras/Português pela UFPI. Professora da rede estadual atuando no CIES – Centro Integrado de Educação Especial.



1. Introdução

O discurso acerca da inclusão de pessoas com deficiência na rede regular de ensino, nas empresas e nos espaços sociais em geral tem-se propagado rapidamente entre educadores, familiares, empresários, líderes e dirigentes políticos, principalmente pelos meios de comunicação.

Um dos aspectos mais polêmicos é a educação dos deficientes, com destaque aqui para os deficientes intelectuais. E isso tem sido objeto de inquietações. Existe uma teia de contradições entre o discurso e a ação, pois a realidade continua tendo o “nós” – pessoas normais e o “eles” – pessoas deficientes.

O discurso pedagógico – objeto desse estudo – é o contexto em que essa separação se solidifica ou não, quer por representar a prática ou porque dela se produz, com a presença de diversas vozes, ocasionando um conflito pessoal entre o que se diz e o que se pensa.

Envolvendo esse cenário de conhecimento acadêmico – formação profissional – e o conhecimento de mundo – prática escolar – a heterogeneidade apresenta-se nas vozes que permeiam os discursos dos professores sobre os alunos deficientes intelectuais e a inclusão.

A pesquisa foi realizada num momento histórico e social muito pertinente, pois o Governo Estadual coloca a questão da inclusão social de deficientes como uma de suas prioridades. Por conta disso, os atendimentos terapêuticos e educacionais estão cada vez mais se ampliando no Estado.

Este estudo surge, então, da necessidade de relacionar os aspectos linguísticos à ação educativa, já que a pesquisadora trabalha com Atendimento Educacional Especializado nesta cidade. Como profissional que atende a crianças com deficiência intelectual matriculadas na rede regular de ensino, seja pública ou particular, observa-se certa inquietação dos pais, principalmente em relação ao discurso dos professores dos seus filhos, e que, de certa forma, repercute no desempenho dos alunos. É nesse contexto que a inquietude se propõe a encontrar: Que vozes estão presentes nos discursos dos professores de alunos com deficiência intelectual em Teresina?

Tem-se como hipótese a presença de vozes contraditórias que se interpõem no discurso de tal forma disfarçada para criar uma imagem de deficiente incapaz. Nesse sentido, Dialogando nas diferenças: a heterogeneidade enunciativa no discurso do professor de alunos com deficiência intelectual pretende identificar



as marcas heterogêneas presentes nos discursos dos professores que recebem em sua sala de aula ao menos um aluno com deficiência intelectual no ano de 2009 e analisar a importância dessas marcas na construção da imagem dos alunos com deficiência intelectual em Teresina-PI.

2. Sobre os caminhos da Educação Especial

Ao longo da história, as sociedades têm praticado ações excludentes, decorrentes de situações atípicas, que promoveram a segregação, e essas ações, sempre permeiam discursos de exclusão. Até o século V, as pessoas deficientes eram retiradas do convívio do restante da população, por não se encaixarem nas regras e costumes pré-estabelecidos. O silêncio era a explicação para o “castigo” advindo dos céus pela deficiência.

Mas com o aparecimento do capitalismo, a sociedade moderna tem discutido, quer em seus aspectos legais, quer no cotidiano, noções que já estavam solidificadas em seu conceito. Uma dessas noções aponta para a inclusão – o acesso de determinadas pessoas a espaços sociais antes negados. Seu conceito perpassa desde a inclusão social até a escolar ou vice-versa. Num âmbito mais amplo,

Entende-se por inclusão a garantia, a todos, do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por ações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação das diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida (BRASIL, 2001.)

Uma nova concepção de mundo, ou novo paradigma, surgiu da necessidade histórica de se romper com pensamentos que já não satisfazem mais. De acordo com Mantoan (2006) a mudança foi proposta por uma crise de paradigma, ou seja, uma crise no pensamento coletivo de visão de mundo, levando a uma série de incertezas e busca de alternativas e novas interpretações do conhecimento.

Essa crise de paradigma revelou o movimento de inclusão, que trouxe consigo reflexões sobre as políticas públicas, principalmente na área educacional – que vai da Constituição de 1988 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art.205) até a Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº. 02/01:



Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (Art 2º)

Pelos estudos de Coll (2004, p. 17), os principais fatores que favorecem as mudanças podem ser uma nova concepção dos transtornos do desenvolvimento e da deficiência; uma perspectiva distinta dos processos de aprendizagem e das diferenças individuais; a revisão da avaliação psicométrica; a presença de um maior número de professores competentes; a extensão da educação obrigatória; o abandono escolar; a avaliação das escolas de educação especial; as experiências positivas de integração; a existência de uma corrente normalizadora no enfoque dos serviços sociais e os movimentos sociais a favor da igualdade.

Todas as mudanças sociais direcionam para as transformações nas práticas educativas e pedagógicas. Cabe à escola o papel de agir como instrumento desse processo. E, apesar da inclusão estar bem firmada no campo das formulações de leis, na prática da sala de aula isso está muito distante. A instituição amparadora – no caso, a escola – não dispõe de recursos sensibilizadores para sequer lidar com as diferenças já existentes, como as dificuldades de aprendizagem, ademais com os alunos com deficiência.

A escola, como espaço socializador, tem o poder de criar imagens, refletindo o conceito criado pela sociedade. Essa identificação permeia a criada por si própria e pelos “outros”. A relação entre a noção e formação de imagens perpassa pelo **discurso**, forma-se por ele e tem nele o fundamento de análise deste trabalho.

3. Sobre a noção e discurso

A linguagem apresenta-se de muitas formas e pode ser estudada em vários aspectos. E é num desses aspectos que o discurso se torna instrumento do “dizer”. O discurso concede à linguagem o ato do movimento, da fala, dimensão social da língua. Linguagem inserida num contexto social.

Orlandi (2003, p.15) descreve que “... a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a idéia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”.

Para Foucault (1969 apud CARDOSO, 2003, p.22), o discurso é “como um conjunto de enunciados na medida em que se apoiam na mesma formação discursiva”



A língua como produtora de sentido é um campo de estudo muito antigo, mas somente no início dos anos 60 toma como objeto próprio o discurso.

Na França, na metade dos anos 60, a Escola Francesa de Análise do Discurso (AD)- corrente dominante - surge com a publicação nº. 13 da revista “Langages” com o título A Análise do Discurso. Essa corrente correu pelo mundo partindo da França e relacionando o discurso político com a Linguística e a História - uma lingüística estrutural a uma teoria da ideologia. Teve como liderança Michel Pêcheux.

Nos Estados Unidos, a Análise do Discurso, também conhecida por anglo-saxã, apresentou-se pelas correntes interacionistas e etnometodológicas, em que o objeto de estudo era a conversação ordinária e sua origem permeia a antropologia.

A origem da Análise do Discurso foi determinada com objetivos políticos, e se utiliza da Linguística para estudá-la. Aparece da necessidade de pesquisar o discurso, levando em consideração outros aspectos além dos que a Linguística propunha. Junto ao Marxismo, por Althusser e à Psicanálise de Lacan, a AD pode promover a relação entre o lingüístico e o ideológico.

A Análise do Discurso, campo de conhecimento do discurso, se constitui na relação de três áreas de trabalho: Linguística, Marxismo e

Psicanálise. Da Linguística, ela retoma a noção de sujeito e a língua com sua ordem própria, revendo a situação na análise da linguagem; com o Marxismo, destaca a importância da história na construção ideológica do discurso; e à Psicanálise, transfere-se a noção de homem para o de sujeito, sem o domínio do consciente, isto é, através do inconsciente. Ela não se limita a essas três correntes, rompe suas fronteiras e produz uma nova disciplina, com novas formas de conhecimento e um campo de estudo.

A Análise do Discurso coloca a interpretação em questão, como afirma Pêcheux (1984 apud MAINGUENEAU, 1997, p. 11)

[...] a análise do discurso não pretende se instituir como especialista de interpretação, dominando “o” sentido dos textos; apenas pretende construir procedimentos que exponham o olhar-leitor a níveis opacos à ação estratégica de um sujeito [...] o desafio crucial é o de construir interpretações, sem jamais neutralizá-las [...]

A AD depende de outras ciências e está assujeitado a evolução científica, construindo interpretações e provocando análises a serem decifradas.



4. A heterogeneidade no discurso

“Um discurso quase nunca é homogêneo” (CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, 2008, p. 261). Nesse enunciado de Maingueneau pode-se discutir a heterogeneidade no discurso e sua relação com o exterior, a presença do “outro” no discurso, representando outra fonte enunciativa.

Deve-se à heterogeneidade a característica principal de todo discurso, já que esse elemento constitui uma condição da leitura dialógica. Vê-se em Bakhtin (apud CARDOSO, 2003, p. 65) que: “... não há discursos constitutivamente monológicos, mas discursos que se ‘fingem’ monológicos, pois toda palavra é dialógica, todo discurso tem dentro dele outro discurso.”

O dialogismo presente no discurso é condição constitutiva do sentido, tendo a palavra como o produto da interação verbal. Como destaca Bakhtin, é ela a ponte entre o locutor e o ouvinte. Através da palavra, define-se em relação ao outro.

Veja no quadro que Pêcheux (1969 apud CARDOSO 2003, p. 40) apresenta - sendo A e B os interlocutores do discurso - denominado jogo de imagens:

IA(A): a imagem que A tem de si mesmo. A questão que subjaz essa posição é: "Quem sou eu para que eu lhe fale assim?"

IA(B): a imagem que o locutor A tem do seu interlocutor B. A questão que subjaz essa posição é: "Quem é ele para que eu lhe fale assim?"

IB(B): a imagem que B tem de si mesmo. A questão que subjaz essa posição é: "Quem sou eu para que ele me fale assim?"

IB(A): a imagem que B tem de A. A questão que subjaz a essa posição é: "Quem é ele para que ele me fale assim?"

IA(R): a imagem que A tem do referente, ou daquilo de que se fala. A questão que subjaz essa posição é: "De que eu lhe falo?"

IB(R): a imagem que B tem do referente. A questão que subjaz essa posição é: "De que ele me fala?"

Uma língua oferece variadas possibilidades de uso de seus códigos linguísticos. Seus registros permitem elaborar os sentidos e os efeitos que proporciona de acordo com o contexto de uso. Fora do contexto, esses códigos não passam de hipóteses.



Nas situações de fala analisadas nesta pesquisa, destacam-se certos fatos linguísticos que tentam explicar as enunciações - o ato de produzir enunciados numa situação concreta. Na sua maioria, esses fatos linguísticos trazem conteúdos que ficam explícitos e implícitos na enunciação, são as inferências e dividem-se em pressupostos e subentendidos.

O conteúdo explícito é denominado **posto**. É o que é dito no enunciado, o verdadeiro objeto do dizer. Os **pressupostos** apresentam-se através de marcas linguísticas. Esses marcadores são: os adjetivos ou palavras similares; verbos que indiquem permanência ou mudança de estado; verbos que revelam um ponto de vista a respeito do que é expresso por seu complemento; certos advérbios; as orações adjetivas e certas conjunções.

Os subentendidos são sentidos que dependem da situação de comunicação, em nível mais profundo. O que o diferencia do pressuposto seria o marcador linguístico, já que o subentendido não o tem, ficando por conta do ouvinte ou leitor. O subentendido é usado para que o dito não tenha o comprometimento de quem o diz, podendo negá-lo, já que não há nada que o prove ter dito. Conclui Ducrot (1987, p. 19): *o subentendido permite acrescentar alguma coisa “sem dizê-la, ao mesmo tempo em que ela é dita”*.

A polifonia também remete à presença de várias vozes presentes no texto. Para Ducrot (1987), ela é associada ao nível do enunciado. Há polifonia quando se é possível distinguir numa enunciação dois tipos de personagens: os enunciadores e os locutores.

O locutor de um enunciado é o seu responsável, a ele são indicadas as marcas de primeira pessoa; o falante é o autor, aquele que produziu o enunciado; e o enunciador, são as vozes expressas na enunciação. Ducrot (1987, p. 192) escreve

Chamo “enunciadores” estes seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas; se eles “falam” é somente no sentido em que a enunciação é vista como expressando seu ponto de vista, sua posição, sua atitude, mas não, no sentido material do termo, suas palavras.

É no enunciador que se encontram os fenômenos da negação e a pressuposição.



Na negação, há dois “enunciadores” (E): um que assume o ponto de vista rejeitado e o outro, a rejeição desse ponto de vista. Existem dois tipos de negação: polêmica e metalinguística.

A negação polêmica representa um choque dos dois pontos de vista, atribuídas aos dois enunciadores. Exemplo: *João não é alegre*. E1 a afirmação do enunciado: *João é alegre*.

O E2 seria a recusa a E1 ou o próprio enunciado: *João não é alegre*.

A negação metalinguística contradiz os próprios termos de um enunciado proposto. Exemplo: *Marcos não é inteligente, ele é um gênio*.

Encontra-se também como constituinte da heterogeneidade a citação de autoridade,

O que é afinal “autoridade” em matéria de discussão, senão o nome de um ausente? Se a autoridade invocada estivesse presente, expor-se-ia à discussão, anulando-se como tal. O valor de autoridade ligado a toda enunciação (“é verdade, porque eu digo”) é geralmente insuficiente e cada formação discursiva deve apelar à autoridade pertinente, considerando sua posição. (MAINGUENEAU, 1997, p. 86)

Todos esses conhecimentos contribuem para que o discurso possa ser analisado com uma capacidade maior. São eles alguns dos componentes linguísticos importantes para as análises posteriormente realizadas.

Esses constituintes se apresentam no discurso pedagógico, presente no espaço escolar. Para Althusser (1970 apud CARDOSO, 2003), a escola é o principal aparelho ideológico do Estado, ultrapassando a família, a religião e os órgãos de comunicação, dantes, na história, instrumentos mobilizadores e responsáveis pela transmissão ideológica. Tanto professores quanto alunos são assujeitados a esse discurso de poder instituído pela educação, transformando a escola numa reprodutora da ideologia dominante.

À escola, cabe aceitar os conteúdos, objetivos e metas impostas pelo discurso do poder. Muitas críticas têm sido feitas a essa tese de Althusser, não dando outra alternativa aos sujeitos que não a de assujeitamento.

Em outro ângulo, vê-se a escola como um espaço de conflitos e de luta ideológica. Conforme defende Cardoso (2003, p.52)



[...] o sujeito ocupa um espaço tenso, entre a reprodução do instituído e o desejo de subverter. Professores e alunos podem de fato reagir criticamente ao discurso do poder que toma as decisões sobre a educação. Podem não só criticar suas metas, objetivos e conteúdos como também exigir sua participação e inclusão nesse discurso educacional.

O “ser sujeito” do discurso pedagógico (DP) pode ser de duas maneiras: no sentido de estar sujeito ao que a instituição impõe naquele momento histórico - o que pode e deve dizer de acordo com as regras desse discurso; e também transgredir essas regras, numa decisão de transformação política. Esclarece Orlandi (2006) que

O que é, então, o DP? Eu o tenho definido como um discurso circular, isto é, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola. O fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, portanto, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função. (p.28)

É através do discurso pedagógico que o professor reflete as relações institucionais da qual faz parte. Essa relação nem sempre é mecânica, às vezes é passível de crítica. O DP se dissimula pela transmissão do saber, da informação, e faz uso disso pela cientificidade.

De acordo com o seu funcionamento, o DP pode ser caracterizado como um discurso autoritário. Para Orlandi (2006), esse critério é estabelecido pela distinção entre o referente e os interlocutores. No discurso autoritário, o referente está ausente, oculto pelo dizer, não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta da polissemia contida.

O discurso autoritário expressa a noção de reversibilidade quase anulada, uma “ilusão” dela, ou seja, a troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui.

5. Falando em inclusão...

O presente trabalho utiliza a metodologia da Análise do Discurso, especificamente as categorias da heterogeneidade, os pressupostos e subentendidos, Ducrot (1987), Maingueneau (1997), e o jogo de imagem de



Pêcheux (apud CARDOSO, 2003). A pesquisa é do tipo bibliográfica e de campo, tendo natureza analítico-descritiva.

Os sujeitos da pesquisa são **oito** professoras pertencentes à rede de ensino pública e particular. São **cinco** da rede pública e **três** da rede privada. Os sujeitos afirmam ter entre dois meses a mais de cinco anos de prática de sala de aula com crianças com necessidades educacionais especiais e entre dois meses a dezesseis anos de experiência na educação. Para preservar a identidade das professoras, optou-se por chamá-las de E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 e E8². O corpus foi delimitado a partir de entrevista, gravada e transcrita durante o segundo semestre de 2009.

Trazem-se abaixo os itens que guiaram as entrevistas através das perguntas que foram feitas aos sujeitos da pesquisa. Todos eles foram analisados seguindo o item exposto.

Quando uma criança com deficiência intelectual é matriculada em sua sala, que expectativas você cria com a chegada desse aluno?

Observa-se a presença de alguns verbos, de indicadores modais e operadores argumentativos que representam a polifonia nas falas dos sujeitos e para Ducrot (apud KOCH, 1997) “o conteúdo pressuposto por esses marcadores não é de responsabilidade exclusiva do locutor, mas sim é algo partilhado por ele e seu interlocutor, por ele e por terceiros, ou por toda a comunidade a que pertence.”

Como exemplo pode-se citar: ... **tem uma dificuldade, mas que ela pode ser trabalhada**. - E1 [grifos nossos]. Pressupõe que existe dificuldade no trabalho com a criança especial, e os marcadores “mas” e “pode” evidenciam a possibilidade de não ser trabalhada, uma refutação ao que foi dito, permitindo-se contrapor do locutor. Maingueneau (1997, p. 166) atribui ao “mas” de refutação a recusa da legitimidade daquilo que um destinatário disse ou pensou, ou poderia ter dito ou pensado. Eis uma questão explícita de heterogeneidade presente no “mas”. Ducrot fala em enunciadores e podem ser analisados a partir dos pressupostos e subentendidos, que o E1 afirma ter uma dificuldade e ela não pode ser trabalhada, o E2 nega esta afirmação, contrapondo a ideia de trabalhar a dificuldade. Surge o subentendido que as dificuldades dos deficientes não são superadas, são estanques, o que cria, muitas vezes, a falta de expectativa por um desempenho melhor desses alunos.

² Lê-se E para Enunciador, segundo Ducrot.



Acredita que seu aluno possa superar suas expectativas?

O enunciador 3 ressalta “... **sim..., sim, desde que ele vá superar seus limites**” [grifo nosso]. Certos conectores circunstanciais, como “desde que” pressupõem que só acontecerá o perguntado pela pesquisadora na circunstância citada – que ele supere seus limites. Dispõe o sentido de não-responsabilidade, estabelecendo uma condição.

Nesse segundo item - superação das expectativas -, o enunciador apenas completa o efeito de sentido que iniciou anteriormente: acredita numa vitória, mas ao mesmo tempo dialoga com as limitações, principalmente desautorizando-se e responsabilizando a família pelo insucesso da aprendizagem e autonomia da criança.

Quais atividades propicia para ele em sala?

O enunciado E2“... **O [...], como eu já falei, ó, ele participa de todas as atividades em grupo com os colegas, ele só não participa da escrita porque ele não acompanha...**” O enunciado a seguir também afirma “... **trabalho com bolinha, qualquer outra atividade que não precise tirar do quadro.**” Aqui se percebe marcada linguisticamente a formação ideológica predominante – o deficiente continua no espaço só dele, reservado. Dialogando com Mantoan (2006, p. 52) encontra-se que

A maioria dos professores ainda tem essa visão funcional do ensino. Esse profissional tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos. É um professor palestrante, identificado com a lógica da distribuição do ensino e que pratica a pedagogia unidirecional do “A para o B e do A sobre o B” (...) tudo o que ameaça romper esse esquema é inicialmente rejeitado.”

O uso dos tempos verbais também carrega sentidos pressupostos e subentendidos, como em “**A princípio, eu procurarei colocar igual, dependendo da deficiência, se ele não conseguisse copiar, não conseguisse escrever, eu ia adaptando as atividades, mas sem mudar o tema, sem mudar o conteúdo, adaptando, dependendo do nível dele.**” - E5 [grifo nosso]. O enunciado instaura dois tempos verbais diferentes – procurarei – futuro do presente do indicativo, que expressa certeza quanto à ação do sujeito; em contrapartida, usa - conseguisse – pretérito imperfeito do subjuntivo, indicando



uma possibilidade de acontecimento, dependendo da condição proposta. Tem-se, então, um dialogismo de vozes que se cristaliza com o pressuposto de que a certeza da aplicação da atividade feita por ela confronta-se com a (im)possibilidade do aluno com deficiência intelectual.

**Pode-se afirmar que a criança com deficiência intelectual aprende?
Como é o ritmo de aprendizagem dessa criança?**

O enunciador acrescenta sobre o ritmo da aprendizagem **“muito lento, quase parando”** – E4. Utiliza-se de uma forte argumentação para não deixar dúvidas quanto ao que diz antes. O marcador “quase” eufemiza o sentido verdadeiro da asserção, já que, segundo Koch (1997), ele aponta para a afirmação da totalidade, se resguardando da acusação de insinceridade, mas dizendo praticamente o mesmo, pressupondo que o aluno com deficiência intelectual tem pouquíssimas possibilidades de aprendizagem. Também se tem uma afirmação de uso comum, o que se constata ser citação de autoridade. Partindo de Maingueneau (1997, p. 100), as citações de autoridade “tratam-se de enunciados já conhecidos por uma coletividade, que gozam o privilégio da intangibilidade: por essência, não podem ser resumidos nem formulados, constituem a própria Palavra, captada em sua fonte.”

Produzindo um pressuposto de conformismo, o E8 fala **“com toda certeza, ele aprende no tempo dele. O, o..., uma criança especial ela não é diferente de uma criança dita normal, não, ela só tem uma maneira mais lenta no aprender.”** Ao tempo que a criança especial não é diferente, tem uma maneira mais lenta no aprender comparada às crianças ditas normais. Um dualismo de pensamentos que convergem na mesma ideologia da exclusão com sutileza. Subentende-se que o sujeito enunciador “ameniza” a informação de que as crianças especiais são lentas e isso as torna diferentes das demais. Para não parecer um discurso segregador, ele justifica a ideia.

Todo o quarto item enfoca o efeito de sentido a aprendizagem, num ritmo lento, como referencial de separação dos grupos, *os que aprendem e os que aprendem, só que mais lento. Portanto, todos aprendem* (grifo nosso). Um argumento menos alienador, ideológico, fantasiado de “bonzinho”.

> Seu trabalho é inclusivo? A inclusão dará certo?

A contradição várias vezes percebidas neste estudo encontra-se à luz das palavras de Foucault na obra *Vigiar e Punir* (1987) pelos estudos de Silva (2007, p.101), que destaca que a formação ideológica do Estado e sua força vigiadora:



Essa contradição materializada pela linguagem, permite-nos analisar Foucault, uma vez que como professor da rede pública de ensino, hierarquizado, vigiado o tempo todo pelo Estado jamais poderia admitir que não acredita ou não é a favor da “inclusão”[...]. Mesmo que o sujeito não perceba estar sendo monitorado “pelo olho que tudo vê” em suas várias atividades. Sempre haverá um líder, um supervisor, um gerente, um diretor, um presidente para olhar, ditar regras, ou seja, vigiar e, se necessário, isto é, se vir uma transgressão, punir.

E2 enuncia **“eu que trabalho, sim. E agora mais ainda por causa do ... Aqui nós apresentamos poucos meninos. Que ele é uma criança especial, sim, que ele vai precisar de mais cuidado, todo mundo tem que ter mais cuidado com ele”** [grifos nossos]. Aqui o locutor se inclui ao mesmo tempo em dois grupos, um de responsabilidade própria e outro, de responsabilidade da escola, implicando que a criança especial precisa de cuidados, estes, maiores que das outras crianças. Seu trabalho inclusivo se resume em cuidados com a criança especial. Traz-se o pressuposto como se fosse uma ideia que não se pode deixar de aceitar, (... que ele é uma criança especial... que ele vai precisar de mais cuidado...) e o subentendido é deixado para o ouvinte concluir, que as crianças especiais dão trabalho e que todo mundo (a escola) é obrigado a cuidar dele.

Esse enunciado comprova o sentimento maternalista que o professor tem com as crianças, principalmente com as crianças especiais, sentimento esse que é ideológico, histórico e cultural, já que a deficiência sempre foi vista como doença, fragilidade e insegurança.

Na fala do E3, quando perguntado sobre se seu trabalho é inclusivo, encontra-se **“Sim, eu acredito, desde que eu acredite que ele aprenda, né?”** [grifo nosso], o sujeito coloca dentro da afirmação, uma condição para que ela ocorra utilizando o mesmo verbo. Vê-se o pressuposto de que para o trabalho ser inclusivo, são necessárias duas atitudes: o aluno aprender, o professor acreditar nessa aprendizagem. O interessante é que este enunciador já propusera condição num item anterior, usando comumente o marcador condicional “desde que”. Segundo item “... desde que ele vá superar seus limites” [grifo nosso]. Essa estratégia torna possível ao sujeito não se expor pelo que diz, já que sempre depende de algo para que o que diz se efetive.



O E4 confirma seu trabalho inclusivo no aspecto de interação: **“(sorrisos) É pergunta! É assim, em parte, né? Eu acho... na parte de interação social, sim, mas eu acho que na parte mesmo, é... pedagógico, se torna difícil desse aluno pegar e ter acesso igual os outros, é conseguir passar de uma série pra outra ...”** O sujeito admite que não vê seu trabalho na totalidade inclusivo, já que a parte pedagógica, (que é sua maior responsabilidade) é difícil. O sujeito aluno é relatado como um ser fragmentado, dividido, subentende-se que, ele enquanto ser social não pode aprender, e vice-versa. Apresenta-se sem perspectiva de futuro **“... eu não sei nem como é que vai ser o trabalho daquele aluno daqui uns dois, três anos, se eles vão ter condição.”** [grifo nosso]. Mantém sua visão pessimista sobre o seu trabalho e o resultado dele. O marcador “se”, para Ducrot (1987, p.23) tem a função “de solicitar ao ouvinte uma certa hipótese, que se coloque frente a uma certa eventualidade[...]”. ou seja, o enunciador não acredita no seu trabalho inclusivo.

Concluindo esse item sobre trabalho inclusivo e inclusão, é importante relembrar as condições de produção dos discursos dos sujeitos desta pesquisa. Eles trabalham com crianças especiais incluídas na sala regular, com exceção de três sujeitos que realizam o Atendimento Educacional Especializado e só recebem duplas - ou dependendo do caso, individualmente – todas sendo crianças especiais. Cabe ressaltar que os discursos têm uma proximidade muito grande, na sua gama de vozes e no duelo instituição versus senso comum com o discurso contraditório, levando a crer que a inclusão não é algo real, nem verídico. Aqui, como em outros itens, o sujeito é um confronto de vozes, do discurso legal e do discurso real.

6. Jogos de imagens de Pecheux

Procura-se, pelo jogo de imagens proposta por Pêcheux (apud CARDOSO, 2003), determinar as condições de produção do plano enunciativo.

O contato entre o locutor (professor entrevistado) e o alocutário (professor pesquisador) é a fala por meio de perguntas abertas. O plano enunciativo: interação verbal entre pesquisador e as professoras. As respostas aparecem através de discurso direto e indireto.

Considera-se A o interlocutor pesquisador, B o interlocutor professor entrevistado, o referente¹ o aluno com deficiência intelectual e o referente², a inclusão escolar destes alunos. Os interlocutores ocupam o papel de detentores do conhecimento, dentro do contexto escolar. As entrevistas foram realizadas num momento histórico social muito conveniente, já que o Governo Estadual dá



■ ————— ■

muita importância à área de Educação Especial, ampliando os atendimentos terapêuticos e educacionais.

Os lugares que os interlocutores A e B ocupam no discurso são: A ocupa o lugar de “pesquisador e professor mais experiente e estudioso no assunto”; B ocupa o lugar de professor inexperiente, sem o apoio familiar, mas com muito conhecimento teórico, com formação para exercer a função.

O referente é o aluno com deficiência intelectual e todos os efeitos de sentido que isso proporciona; junto a esse referente, está o conteúdo inclusão escolar. Estabelecer-se-ão as imagens que os interlocutores constroem de si mesmo, do seu próprio lugar, do lugar do outro e do referente.

IB(A): o sujeito locutor vê no alocutário o especialista na área, fiscalizador da sua fala. Constrói a imagem de representante e fiscalizador da ordem.

IB(B): ora o professor a quem cabe promover a inclusão de crianças com deficiência, espera legitimar o discurso institucional, ora põe em questionamento esse discurso, mostrando-se despreparado e desmotivado, o que põe em relevo as formações discursivas.

IB(R¹): acredita ser um aluno que a aprendizagem é lenta, não escreve, não lê e nem terá chances tal. Acredita nestes critérios como referência para uma aprendizagem.

IB(R²): um processo que ainda está distante dele, não se vê como participante, insatisfação “...**não é só você dizer assim: eu acredito, eu acredito, não! Mas você tem que tá lá dentro, você tem que lutar...**” - E5; “... **o projeto é muito lindo, tinha tudo pra dar certo, agora, o que tá acontecendo nas escolas não é inclusão, é integração**” - E4.

O jogo de imagens não dá conta de todo o processo enunciativo, sendo apenas um elemento das condições de produção do discurso. Outro elemento importante é a formação discursiva da qual faz parte, o discurso pedagógico. Seu objetivo, neste, é o de concretizar as vozes das entrevistas para que fiquem mais claros os efeitos de sentido estabelecidos pelos enunciadores presentes nos discursos dos professores.

Considerações finais

Os estudos sobre Educação Especial e Inclusão Escolar avançaram muito desde as modificações legais realizadas no Brasil advindas de transformações



mundiais. Essa mudança de concepção educacional a respeito da acessibilidade, da entrada de crianças com deficiências nas classes de ensino regular acarretou à escola um confronto de ideias opostas no que diz respeito à inserção de crianças com deficiência no âmbito escolar. As escolas especiais desaparecerão, e só restará à rede regular incluir todas as crianças antes atendidas em rede ou classes especiais de ensino.

No que cabe à estrutura e à legalização das ações educativas, o papel está sendo acomodado, mas diante de uma “imposição” legal e social o professor vê-se pressionado e responsabilizado pela aprendizagem e (in)sucesso desses alunos no processo educativo.

Seu discurso apresenta a instabilidade e o conflito em busca de uma estabilidade emocional e acadêmica para lidar com as diferenças, tornando o ensino uma continuidade da segregação social.

As falas dos professores apresentam, às vezes, o despreparo no manuseio com recursos didáticos específicos e a construção destes. Sua formação continuada foi precária e há a necessidade de cursos na área, pois o seu desconhecimento gera a separação dentro do grupo, fazendo surgir “ele” e os “outros”, tornando a escola não um meio transformador, mas perpetuador do discurso preconceituoso.

A escola – quer seja pública, particular ou A.E.E – não dispõe de recursos tecno-metodológicos capazes de dar a este professor a base de trabalho. Comprova-se que no discurso, todos se aproximam nas suas angústias.

A formação discursiva de que fazem parte os sujeitos desta pesquisa proporciona confrontar os efeitos de sentido pelos discursos analisados, pois a formação discursiva da qual a escola faz parte constitui um mecanismo de controle. Essas formações discursivas caracterizam-se por relações políticas e ideológicas, que segundo Pêcheux (1971 apud CHARAUDEAU & MAINGUENEAU, p. 241) “[...] não são feitas de indivíduos, mas que se organizam em formações que mantêm entre si relações de antagonismo, de aliança ou de dominação”.

A utilização de conectivos argumentativos, a negação, a pressuposição dispõem a esta pesquisa a elaboração de subentendidos capazes de nortear a construção dos sentidos e enunciadores da enunciação. Através das análises, constata-se que efeitos de sentido promovem o discurso pedagógico em relação ao deficiente intelectual em Teresina, em 2009.



Os pressupostos e os subentendidos nos discursos deram conta de apontar os conflitos e as crenças no interior dos discursos dos sujeitos por meio dos enunciadores produzidos por eles. Os subentendidos direcionam os sentidos na interpretação dos discursos e o estudo linguístico foi capaz de direcionar a uma limitação cultural de ideias e de ações, e conseqüentemente de um processo educativo novo e desafiador.

O aluno deficiente intelectual não consegue atingir o objetivo proposto pelo sujeito professor, pois àquele é direcionado a aprendizagem das técnicas de leitura e escrita. A concepção de aprendizagem do professor neste momento de mudanças educacionais continua a mesma de décadas anteriores. Quanto as suas limitações, o sujeito estabelece quais são, admitindo não esperar mais, por medo de não conseguir, o que conseqüentemente, proporcionar-lhe-ia frustração. O sujeito professor ainda não assumiu, de acordo com sua função, a responsabilidade total pelo que responde: a de fazer a inclusão dar certo. Talvez por medo do que não conhece, questiona a validade do discurso da inclusão.

Atualmente, os estudos a respeito do tema discurso e inclusão escolar ainda são reduzidos, o que provoca desconhecimento de parte da sociedade para sua relação, mas acredito na importância de reflexões sobre o discurso pedagógico, o aluno com deficiência e sua funcionalidade nos estudos sobre a inclusão.

Toda mudança necessita de tempo para se solidificar e se firmar. Com a inclusão não será diferente, e o discurso repassa esse momento de transição decorrente destas transformações. No futuro, poderá estabelecer-se um discurso menos conflituoso e mais seguro.

Não há, pois, desejo de tornar este estudo definitivo, já que o seu objeto de estudo é o discurso pedagógico num âmbito histórico-social constantemente em mudanças, mas apenas de dar conta da visão heterogênea presente nestes discursos.

Referências

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Resolução Nº 02 de 11 de Setembro de 2001. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, set. 2001.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil** (1988). Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.



_____. Ministério de Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. SEESO, 2001b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CHARAUDEAU, Patrick; MAINGUENEAU, Dominique. **Dicionário de Análise do Discurso**. Trad. de Fabiana Komesu (coord.). São Paulo: Editora Contexto, 2008.

COLL, César; PALACIOS, Jésus; MARCHESI, Álvaro. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais**. v. 3. 2ª. Edição. Porto Alegre: Artmed, 2004.

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

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 3ª. Edição. São Paulo: Contexto, 1997.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do Discurso**. Trad. de Freda Indursky. 3ª. Edição. Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** 2ª. Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ORLANDI, Eni P. **Análise do Discurso: Princípios e procedimentos**. 5ª. Edição. Campinas: SP: Pontes, 2003.

SILVA, Elisa Mabel Vieira da. **Uma análise discursivista sobre os discursos da in(exclusão)**. Taubaté, 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Taubaté.



Resumé

Dans cette recherche, nous analysons, les marques de l'hétérogénéité du discours présentes dans les interventions orales du professeur et leur importance dans la construction de l'image qu'ils obtiennent des élèves ayant une déficience intellectuelle à Teresina-PI, ayant comme support théorique l'Analyse du Discours et l'histoire de l'Education Spécialisée. Nous constatons que l'hétérogénéité présente dans les discours des professeurs permet la réflexion sur l'inclusion scolaire.

Mots Cle: Déficience. Discours. Hétérogénéité. Inclusion.

||
—

||
—

—
||

—
||