



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DIZERES, SABERES E FAZERES DO PROFESSOR,  
NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Mestranda: Maristela Ferrari Ruy Guasselli

Orientador: Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre, novembro de 2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

---

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**DIZERES, SABERES E FAZERES DO PROFESSOR,  
NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Mestranda: Maristela Ferrari Ruy Guasselli

Orientador: Dr. Hugo Otto Beyer

Porto Alegre, novembro de 2005.

Entendendo que todo discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro, produzindo sentidos, agradeço a todos que contribuíram e compartilharam de alguma forma na construção de discursos que constituem este estudo, no âmbito das relações pessoais, educacionais ou profissionais.

A alteridade do outro permanece como que reabsorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, nossa maturidade; o selvagem, nossa civilização; o marginal, nossa integração; o estrangeiro, nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade (LAROSSA, 1998, p. 08).

Ser mulher, ser cigana, ser Síndrome de Down, ser negra, ser paralítico ou ser simplesmente menino ou menina é um valor. A natureza é diversa e não tem coisa mais genuína no ser humano que a diversidade. Não tem duas papoulas iguais. Não existe história da humanidade se não existem meninos e meninas. A história da humanidade é a história da diversidade (MELERO, apud VALLEJO, 1998, p. 13).

---

---

## RESUMO

---

---

Na perspectiva de que a linguagem é linguagem porque faz sentido, partilho esse estudo, para que possamos refletir sobre a temática provocada por discussões que problematizam as relações sociais e políticas quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. Volto meu olhar para os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores, trazendo como tema central os dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos. Meu objetivo é verificar que sentido os professores dão à educação inclusiva, frente aos desafios dessa prática escolar. A investigação sobre a qual me debruço inscreve-se no campo da educação, especialmente no que se refere aos sentidos produzidos pelos discursos acerca da educação inclusiva. Os sujeitos interlocutores dessa pesquisa são quatro professoras que atendem alunos com necessidades educacionais especiais, em uma escola regular da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo. Esta escola tem experiência com a proposta de inclusão há mais de seis anos, atendendo desde a educação infantil até a 5ª série do ensino fundamental. Para a realização desta pesquisa, utilizei entrevistas semi-estruturadas (gravadas e transcritas) das quais fiz recortes para a análise de discursos que constituem os dizeres/saberes das professoras. Esta análise compõe o *corpus* desta investigação, a partir da interpretação que passa também pela minha condição de sujeito, assim como pela minha formação pessoal. Meu estudo é conduzido por um movimento constante de descrição e interpretação com base em noções teóricas que sustentam a possibilidade de análise de discursos, sentidos, linguagem, sujeito e ideologia, frente aos desafios da prática escolar. Os discursos se articulam e se entrelaçam na constituição das práticas escolares e dos sujeitos alunos e professores. Em vista disso, organizei os ditos em oito conjuntos discursivos que são: 1) frustração, ansiedade e culpa por parte do professor frente à não-aprendizagem do aluno; 2) práticas de normalização – o tempo de escola *versus* o tempo do aluno; 3) inquietudes da corporalidade; 4) negação da posição de aluno; 5) o especialista como solução; 6) a importância do discurso médico; 7) atribuições da família/atribuições da escola; 8) marcas que constituem o sujeito-professora.

---

---

## ABSTRACT

---

---

Under the assumption that language is what it is because it creates meaning, I share this study in order to reflect on the themes provoked by discussions that problematize the social and political relations that refer to the inclusion of students with special educational needs in regular schools. My attention is focused on the various discourses that constitute the daily practices of teachers. My central topic are the sayings, knowledge and activities of teachers in the context of school inclusion as effects of meaning that are produced in and by the discourses. My goal is to identify what meaning teachers ascribe to inclusive education in view of the challenges posed by this school practice. My research is situated in the field of education, particularly as far as the meanings produced by discourses on inclusive education are concerned. The subjects-interlocutors of this study are four female teachers who work with students who have special educational needs at a regular school of the school network of the municipality of Novo Hamburgo, state of Rio Grande do Sul, Brazil. This school has had experience with students who have special educational needs for more than six years, from pre-school education up the 5<sup>th</sup> grade of elementary education. To carry out this investigation I used semi-structured interviews (that were recorded and transcribed), excerpts from which were used to analyze the discourses that constitute the teachers' sayings and knowledge. This analysis constitutes the corpus of this dissertation, on the basis of an interpretation that also involves my condition as a subject and my personal upbringing. The study is conducted by a constant movement of description and interpretation based on theoretical notions that sustain the possibility of analyzing discourses, meanings, language, subject and ideology vis-à-vis the challenges of the teaching practice. The discourses are articulated and intertwined in the constitution of the school practices and of the students and teachers as subjects. The material collected from the teachers was organized in eight discourse groups: 1) frustration, anxiety and guilt of the teachers because of the non-occurrence of learning of the student; 2) practices of normalization – the school's time over against the students' time; 3) concerns with corporeality; 4) negation of student's position; 5) the expert as the holder of solutions; 6) importance of the medical discourse; 7) tasks of the family vis-à-vis tasks of the school; 8) marks that constitute the subject-teacher.

---

---

## SUMÁRIO

---

---

<b>RESUMO.....</b>	<b>04</b>
<b>ABSTRACT .....</b>	<b>05</b>
<b>1. ASPECTOS QUE FUNDAMENTAM E DIRECIONAM O TEMA ESCOLHIDO</b>	
<b>.....</b>	<b>08</b>
<b>1.1 PALAVRAS INICIAIS .....</b>	<b>08</b>
<b>1.2 CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA PROFISSIONAL .....</b>	<b>09</b>
<b>1.3 CONTEXTUALIZANDO A PRÁTICA ACADÊMICA .....</b>	<b>12</b>
<b>1.4 PROBLEMATIZANDO O TEMA DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>2. ASPECTOS TEÓRICOS PARA O EMBASAMENTO DA PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 OS FIOS QUE TECEM A PESQUISA .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS .....</b>	<b>27</b>
<b>2.3 ANÁLISE DE DISCURSO E A MEMÓRIA NA CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO .....</b>	<b>36</b>
<b>2.4 CONSTRUÇÃO DOS SABERES DA DOCÊNCIA .....</b>	<b>45</b>
<b>2.4.1 ESTAR NA LINGUAGEM... UM MODO DE RELAÇÃO .....</b>	<b>50</b>
<b>3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO .....</b>	<b>53</b>
<b>3.1 ETAPAS DO PROCESSO INVESTIGATÓRIO .....</b>	<b>54</b>
<b>3.2 DEFINIÇÃO DE CRITÉRIOS PARA O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>56</b>

<b>3.3 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA .....</b>	<b>57</b>
<b>3.4 CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> PARA ANÁLISE .....</b>	<b>58</b>
<b>4. ANÁLISE .....</b>	<b>60</b>
<b>4.1 - FRUSTRAÇÃO, ANSIEDADE E CULPA POR PARTE DO PROFESSOR FRENTE À NÃO APRENDIZAGEM DO ALUNO .....</b>	<b>62</b>
<b>4.2 - PRÁTICAS DE NORMALIZAÇÃO – O TEMPO DE ESCOLA <i>VERSUS</i> O TEMPO DO ALUNO.....</b>	<b>64</b>
<b>4.3 - INQUIETUDES DA CORPORALIDADE .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4 - NEGAÇÃO DA POSIÇÃO DE ALUNO .....</b>	<b>73</b>
<b>4.5 – O ESPECIALISTA COMO SOLUÇÃO .....</b>	<b>79</b>
<b>4.6 – A IMPORTÂNCIA DO DISCURSO MÉDICO.....</b>	<b>83</b>
<b>4.7 - ATRIBUIÇÕES DA FAMÍLIA/ATRIBUIÇÕES DA ESCOLA.....</b>	<b>86</b>
<b>4.8 – MARCAS QUE CONSTITUEM O SUJEITO-PROFESSORA .....</b>	<b>92</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>103</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>106</b>

---

---

## 1. ASPECTOS QUE DIRECIONAM E FUNDAMENTAM O TEMA ESCOLHIDO

---

---

[...] na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história (ORLANDI, 2003, p. 25).

### 1.1 Palavras iniciais

Este espaço me convida e abre possibilidades para construir e desconstruir conhecimentos que resultam de uma confrontação. Traz o já sabido para o desconhecido, produzindo um estranhamento, desconforto, fascínio e por vezes temor, neste universo da diversidade. Traz questionamentos na busca de respostas que produzam e façam sentido. Traz a tomada de consciência de minha incompletude.

Assim, percebo que ao usar as palavras para falar sobre um determinado tópico, encontramos-lo já habitado por outras falas. Para Bakhtin (1992), a palavra não pertence ao falante, unicamente. A questão da autoria é, por assim dizer, um tema essencial na sua concepção dialógica da linguagem. É certo que o autor (falante) tem seus direitos inabaláveis em relação à palavra, mas o ouvinte também está presente de algum modo, assim como todas as vozes que antecedem o ato da fala ressoam na palavra do autor. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de muitos modos diferentes – já falado por alguém. Para Bakhtin, a linguagem nunca está completa, ela é uma tarefa, um projeto sempre a caminho e sempre inacabado.

Não tenho a pretensão de analisar aqui em pormenores minha trajetória pessoal, porém, para que certos modelos ou exemplos comentados nesta Dissertação tomem valor, é necessário vinculá-los a um contexto histórico, a uma determinada época e sociedade. O texto apresentado a seguir é fruto de questionamentos e inquietudes da minha trajetória profissional (paralela à trajetória acadêmica e nela embasada), onde vivenciei o cotidiano do professor, do ensino fundamental à pós-graduação, na sala de aula como docente e fora dela como diretora de escola. Portanto, minhas escolhas estão marcadas pela história que vem me constituindo como sujeito nas tantas posições que ocupo ou ocupei.

Neste sentido, considero importante compartilhar alguns aspectos que me constituem professora/pesquisadora e que marcam alguns “dizeres, saberes e fazeres” nesta Dissertação, os quais passo a discutir a seguir.

## **1.2 Contextualizando a prática profissional**

Em janeiro de 1988 fui convidada a assumir a direção de uma escola municipal de ensino fundamental em Novo Hamburgo, a qual seria construída devido à grande demanda de crianças num bairro de periferia, com uma população de classe baixa, que eu só conhecia através da página policial nos jornais, pela presença de “gangues”, tráfico de drogas, mortes, etc. Não havia prédio, não havia alunos, nem professores ou funcionários. Aceitei o novo desafio. Logo conseguimos espaço físico para atender os alunos, ou seja, em uma Igreja do bairro. Aos poucos, todos foram chegando, tudo foi se formando, se acomodando e desacomodando, como qualquer processo educativo.

Enquanto diretora de escola de ensino fundamental – de 1988 a 2001 – enfrentei muitos desafios. Surgiu de maneira flagrante o contexto da escola como ponto de partida e de chegada, rumo à construção de um novo saber docente. Fazia-se necessária a construção de uma política educacional capaz de reverter estrangulamentos historicamente acumulados, o que seguramente seria algo desafiador e constante.

Entre os desafios que se impunham, estava o projeto de integração/inclusão escolar, que se apresentava em forma de LEI – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96<sup>1</sup>.

A educação na escola regular passava a ser concebida e destinada a todos os educandos, não apenas aos considerados normais, tendo eu a responsabilidade de propor experiências e buscar estratégias para que, paulatinamente, os professores pudessem se engajar no processo. A chegada da referida lei não fez brotar espontaneamente, tal processo, mas partiu da relação afetiva.

Refiro-me à relação de afeto, de cuidado, de conexão e de vínculo humano entre os profissionais. Vínculos que se reforçam ou se fragilizam, e até se rompem, à medida que os professores fazem relatos de suas condições de vida, interesses, limitações, satisfações, fantasmas corporais<sup>2</sup>, aspirações, incertezas, certezas, resistências...

O embate se travou também na valorização do tempo e espaço de formação no ambiente de trabalho, articulando a atuação profissional e o aperfeiçoamento, refundando-os incessantemente na produção do saber, na valorização pessoal e nas competências necessárias

---

<sup>1</sup> A “educação inclusiva” é uma expressão originada na Declaração de Salamanca, em 1994, a partir da preocupação com a “educação para todos”. No Brasil, a LDB 9.394/96 prevê a integração de alunos com necessidades educacionais especiais preferencialmente na rede regular de ensino, e, posteriormente, o Parecer nº 17/2001 vem reforçar isso, visando à garantia da inclusão.

<sup>2</sup> Tomo esse conceito como “[...] uma produção imaginária inconsciente, capaz de motivar comportamentos sem que o indivíduo tenha deles consciência”. (LAPIERRE, 1984, p. 8).

para cada segmento da comunidade escolar (professor, diretor, coordenador, funcionários, pais, alunos). Cada um com suas particularidades, preferências, personalidade, e assim nos tornamos ainda mais diferentes. Há muito tempo já se reconhece que as pessoas são diferentes, porém elas continuam sendo tratadas de forma homogênea.

A questão da competência pode nos levar a vários campos, porém é de extrema importância para definir funções e tarefas. Falo da competência como construção pessoal, que deve fundamentar-se em níveis da formação humana. Neste sentido, ela vincula-se ao ideal de realização pessoal.

Considerando que a atividade docente é levada a cabo por adultos – professores, diretores, especialistas, atendentes, estagiários – devemos ter em mente que estes são marcados por histórias de vida distintas, cujos contornos delineiam-se através de fatores de natureza biológica e social. Se, por um lado, essas reflexões requerem uma análise complexa da atitude do adulto em função de sua história de vida, por outro lado se pode inferir que o adulto deveria estar preparado para poder interagir com as crianças, por maior que sejam suas diferenças e “necessidades especiais”.

Zanella (2001) dá destaque a um dos pensamentos de Vygotsky: para esse autor

O homem é um ser eminentemente social, pois é a partir das relações estabelecidas com os outros que paulatinamente constrói suas características singulares e constitui-se enquanto sujeito, ou seja, enquanto alguém que ao mesmo tempo em que é marcado pelo contexto social e histórico em que se insere, é capaz de regular sua própria conduta e vontade, de reconhecer-se enquanto ser resultante da história e, ao mesmo tempo, seu produtor (p. 72).

Desse modo, a concepção de homem é constituída por intervenções que resultam de ações dos sujeitos que coletivamente organizam seu viver, tendo a responsabilidade de manter ou transformar o contexto em que estão inseridos. O papel do professor nesta mediação não é

necessariamente o de fornecer pistas estruturadas, mas sim o de fazer interferências verbais e outras mediações sociais, motivando no sentido de possibilitar às crianças não só a percepção consciente das habilidades e conhecimentos já constituídos, mas também oportunizar sua constituição enquanto sujeitos interativos-ativos frente ao real, visando à autonomia no pensar e no agir.

### **1.3 Contextualizando a prática acadêmica**

Ainda menina, sonhava cursar Educação Física, não por ser apaixonada pelo esporte, mas por sentir necessidade de extravasar movimentos com meu corpo. Neste aspecto sentia-me um tanto limitada. No ano de 1983, prestei vestibular na FEEVALE, para então cursar licenciatura em Educação Física. Fui aprovada e de pronto iniciei o curso, porém minhas expectativas em relação à faculdade não se concretizaram por completo, pois o curso, embora sendo de licenciatura, era muito voltado para o esporte de rendimento. Éramos preparados para treinar atletas, não para ser professores de escolas. Eu queria saber mais sobre as questões de corporalidade<sup>3</sup>, de sentimentos, de atitudes, ações e reações, ou seja, queria compreender melhor os benefícios da Educação Física como estratégia de desenvolvimento e de aprendizagem humana.

Na realidade, queria aprender a fazer a leitura corporal das pessoas, para melhor compreendê-las e poder ajudá-las. Mas as ferramentas para isso o curso de licenciatura não ofereceu. Em 1994, fui informada sobre o programa do curso de Pós-Graduação-

---

<sup>3</sup> Tomo esse conceito tal como é discutido por Maturana (1998, p. 53): “[...] é através de nossa realização como seres vivos que somos seres conscientes que existem na linguagem”.

Especialização em Prática Psicomotriz Educativa, a ser realizado na FEEVALE. Não hesitei e, mesmo sabendo que seria difícil conciliar o curso com minhas atribuições na direção da escola (horários, reuniões, conselhos de classe, alunos com dificuldades, promoção de arrecadações para suprir recursos mínimos de funcionamento, papéis com prazos inadiáveis para entregar), abracei a oportunidade.

Este curso ofereceu três tipos de formação: (1) teórica, com um leque de autores, principalmente a obra de Vygotsky, a qual despertou em mim uma necessidade de aprofundar mais conhecimentos sobre sua forma de pensar; (2) pedagógica, centrada no atendimento de crianças com diferentes deficiências, idades e níveis sociais, e, (3) formação pessoal, na qual pude vivenciar minhas problemáticas, meus conflitos e medos.

Negrine (1998), quando fala de formação pessoal, afirma que, através de vivências corporais variadas, vamos tomando consciência das nossas facilidades e dificuldades, buscando, de alguma forma, superar nossas dificuldades. Esta tomada de consciência, através da vivência com o mundo dos objetos e com os demais, possibilita compreender melhor os outros, tornando-nos mais tolerantes, já que temos limitações que nem sempre estão aparentes em nível consciente. Por outro lado, a formação pessoal prepara o profissional para uma atitude de escuta, eixo básico de uma ação pedagógica interativa. Afirma o autor:

Tudo indica que quanto mais tomamos consciência de nossas limitações, maiores são as possibilidades de nos tornarmos mais tolerantes com os outros; isso de certa forma cria um clima de distensão e uma postura de escuta, oportunizando-nos compreender melhor nossos interlocutores. Se melhoramos a relação, melhoramos o desempenho profissional, uma vez que os fortes elos afetivos condicionam uma saudável relação de troca (NEGRINE, 1998, p. 24).

Neste sentido, entendo que o ser humano se constitui no entrelaçamento do racional com o emocional, nas diferentes relações interpessoais (relação professor x aluno; professor x

professor; professor x diretor; professor x coordenador; entre outras relações). Entretanto, o fundamental é aprender a conviver e a *produzir* com as diferenças.

Entendo que a identidade também está marcada no corpo. Ela aparece nos gestos, na postura e nas mímicas que modelam nosso corpo, fazendo de cada pessoa um ser singular.

Nas instituições educacionais, normalmente o que é proposto em termos de qualificação e formação de professores está voltado para a teoria e não envolve a corporalidade. Nós, professores, aprendemos teorias, conceitos, regras, normas, leis, como uma captação de um mundo independente, num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade. Refiro-me à disponibilidade corporal do professor, que envolve um desprendimento para caminhar em direção ao novo. Por exemplo, Maturana (1998) é enfático ao afirmar que “o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações” (p. 60).

Neste sentido, acredito que ter a oportunidade de viver nossa história é avançar em nosso próprio desenvolvimento. À medida que vencemos nossas limitações, somos capazes de potencializá-las nos outros.

Muito se tem falado e escrito sobre a formação de professores, entretanto, a maioria das pesquisas e a prática que vivenciamos têm mostrado que o cotidiano do professor vem sendo marcado por ressentimentos, queixas frequentes, despreparo, desassossego e insatisfação. Assim, à medida que os professores sentem-se despreparados para lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais, temos como consequência a improvisação de atividades pedagógicas, gerando fracasso, impotência, culpa e um aluno cada vez mais discriminado. Em contrapartida, muitos professores estão mais disponíveis e se satisfazem

com a busca de novas aprendizagens e novas situações, convivendo e produzindo com as diferenças, embora sem títulos acadêmicos na modalidade de educação especial.

Foram essas vivências que me moveram a investigar os dizeres, saberes e fazeres dos professores no contexto da inclusão escolar como efeitos de sentidos<sup>4</sup> produzidos nos/pelos discursos (PÊCHEUX, 1988).

Propus-me a estudar essa temática, provocada por discussões que problematizam as relações sociais e políticas quanto à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública do ensino regular, voltando meu olhar para os diferentes discursos que constituem as práticas diárias dos professores.

#### **1.4 Problematizando o tema da investigação**

O olhar para os dizeres de professores possibilita-me compreender a complexidade do contexto representado pelo ensino regular, a partir de seus relatos e das condições em que se produzem sentidos de ser professor em situação de inclusão escolar.

Tal exercício se desdobra em outras possibilidades, permitindo-me também compreender como se dão as relações de afeto, emoções, rejeição, valores, saberes, sonhos, fantasmas, raiva, decepções. Tais sentimentos vividos repercutem na constituição do professor nas suas interações com alunos, colegas, pais, direção ou funcionários, no envolvimento de

---

<sup>4</sup> Efeitos de sentidos: são os dizeres “que são produzidos em condições determinadas e que estão, de alguma forma, presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem a apreender” (Orlandi, 2003b p. 30).

todas as partes, dos interlocutores, em relação à aceitação do projeto de inclusão escolar ou à resistência ao mesmo.

Essas possibilidades foram definindo meu recorte empírico, de modo que a minha pesquisa envolveu professoras<sup>5</sup> do ensino fundamental que atendem alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular, independentemente da formação acadêmica delas.

Sob essa ótica, centralizei o tema da investigação em uma escola<sup>6</sup> regular da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo que tem experiência com a proposta de inclusão escolar há mais de seis anos. Esta escola atende crianças com necessidades educacionais especiais, da educação infantil à 5ª série do ensino fundamental. A observação direta do funcionamento e desenvolvimento atual da escola, a partir de um único Projeto Político Pedagógico<sup>7</sup>, pode auxiliar na compreensão de como os discursos produzidos no contexto do ensino regular têm constituído o próprio sujeito-professora em suas práticas cotidianas com a educação inclusiva.

A escola iniciou o estudo para uma organização da sua proposta de integração escolar<sup>8</sup> em 1991. Foi em 1993, com a construção do projeto político-pedagógico, que a escola inseriu mais efetivamente a proposta de inclusão de alunos com NEE<sup>9</sup> em turmas regulares. A partir dessa construção, o grupo de professores passou a estudar essa temática e a refletir sobre a proposta da escola. A equipe diretiva da escola destacou aspectos importantes para a reflexão quanto à educação inclusiva, como: a formação continuada dos professores, adaptação da estrutura física, redução do número de alunos em turmas com alunos que possuem NEE, parceria com a família e sensibilização da comunidade.

---

<sup>5</sup> Utilizo esta expressão no feminino, pois todas as pessoas que participaram da pesquisa foram mulheres.

<sup>6</sup> Atendendo à solicitação da direção da escola pesquisada, não será divulgado o nome da mesma.

<sup>7</sup> Minha intenção não foi fazer comparações com outras instituições de ensino, mas sim compreender o processo de inclusão numa mesma instituição, desde o início da experiência em educação inclusiva.

<sup>8</sup> Conceito utilizado naquele período.

<sup>9</sup> Necessidade Educacional Especial.

A equipe diretiva aponta como maior dificuldade no contexto da educação inclusiva a chegada de professores novos na escola, os quais não acompanharam a caminhada de estudo da escola e não acreditam numa proposta de inclusão. Apontam também a falta de apoio mais efetivo da mantenedora para viabilizar melhor o trabalho.

Pretendo dar visibilidade aos efeitos de sentidos que surgem em relação ao acontecimento “ser professora de alunos com NEE” na escola de ensino regular. A linguagem está neste processo de significação, uma vez que, “na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2003b, p. 25).

Quando descrevemos e analisamos determinadas práticas, procurando entendê-las, estamos produzindo novos significados sociais. Um enunciado é sempre um acontecimento que produz diferentes sentidos. A língua é enunciado lingüístico atravessado por interdiscursos, historicamente construídos.

Considero oportuno situar a noção de sujeito com a qual trabalho nesta pesquisa, buscando elementos na Análise de Discurso – AD pecheutiana e no sociointeracionismo de Vygotsky.

Para Orlandi (2003b, p. 73), sujeito é “resultado da interpelação do indivíduo pela ideologia”, e autor “é representado na unidade e delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito”.

Conforme o referencial discursivo da linha pecheutiana, trata-se de um sujeito que se constitui no discurso. Sujeito que produz sentidos na sua relação com a língua e a ideologia. Sentidos que evidenciam saberes constituídos coletivamente, ressignificados a cada enunciação pelo sujeito.

Recorro também a Vygotsky, em seu reconhecimento de que o sujeito aprende através da mediação de pessoas significativas. Sua teoria não enfoca apenas a ação do sujeito, mas prioriza a mediação cultural dos processos psicológicos. Defende a idéia de que as pessoas que cercam a criança, na medida em que interpretam suas reações, atribuem significações aos atos, expressões e sons. Estas significações ainda não são suas (isto é, da criança), e só o serão quando ela perceber a relação entre ações e situações, compreendendo-as e incorporando-as ao seu repertório.

O sujeito-professora é produzido nessa história, considerando o que afirma Vygotsky: “Os sistemas funcionais de um adulto, portanto, são essencialmente formados por suas experiências enquanto criança, cujos aspectos sociais são mais determinantes do que na teoria cognitiva tradicional” (1994, p.166). Entender o sujeito como produto da história é considerar que nascemos num mundo cujos sistemas discursivos já estavam lá, com normas que nos imprimem um modo de viver, definindo nossos dizeres, saberes e fazeres. Assim, o sujeito é constituído pela história, nas práticas em que está envolvido, nos discursos que o atravessam.

Há também que se relevar a importância de compreender o sujeito-professora enquanto profissional. Assim, compartilho a idéia de Tardif (2005) de que a docência deve ser entendida como trabalho humano sobre seres humanos.

**Discurso**, nesta pesquisa, tem o sentido dado a esse termo por Pêcheux (1988), como objeto teórico da Análise de Discurso, que se produz socialmente através de sua materialidade específica (a língua); trata-se de uma prática social cuja regularidade só pode ser apreendida a partir da análise dos processos de sua produção, não dos seus produtos. É “feito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2003b, p. 73).

Os discursos possuem regularidades e dão sentidos às coisas, definindo o que “pode” e “não pode” ser dito, num conjunto de práticas que se articulam, a partir de diferentes condições sócio-históricas, manifestando saberes.

Neste sentido, a problematização que faço neste estudo não pretende apontar falhas ou dirigir críticas ao modo como a escola e/ou as/o professoras/corpo docente se organizam e se posicionam em relação à educação inclusiva, pois meu estudo não tem caráter de denúncia, nem pretende oferecer propostas. O que busco é refletir sobre os sentidos que vão se constituindo e constituindo sujeitos/professoras no contexto escolar, na relação com a linguagem, focalizando as práticas de inclusão, e que podem estar instituindo um modo de compreender a inclusão escolar.

Nesse movimento, de acordo com minha experiência em educação especial, procurei desenvolver as atividades de pesquisa pautadas na problematização das experiências vivenciadas em sala de aula. Entretanto, questionamentos foram definindo-se:

- Que sentidos os professores estão dando para a educação inclusiva em sua práxis educacional?
- Como tais sentidos repercutem na interação com os sujeitos do contexto escolar (aceitação, rejeição, pré-construções)?
- Que saberes constituídos no processo de formação têm contribuído para a prática pedagógica e para o crescimento pessoal dos professores que atuam com alunos que possuem NEE?
- Como os professores se posicionam dentro do discurso da educação inclusiva?

Esses questionamentos iniciais me instigaram na interlocução com os professores pesquisados e com o referencial teórico que me serviu de lente, possibilitando que fossem se

desenhando as questões que moveram a pesquisa e me levaram a problematizar o objeto da seguinte maneira:

1. Que discursos constituem os dizeres/saberes dos professores que atuam com alunos que possuem NEE e estão incluídos em turmas regulares, numa escola da rede municipal de ensino de NH?
2. Que sentidos esses dizeres/saberes conferem ao aluno que possui NEE e está incluído em turma regular?
3. Como os discursos que circulam no contexto do ensino regular têm constituído o sujeito-professora em suas práticas cotidianas com a educação inclusiva?

Buscando compreender estas indagações, que motivaram este estudo, tracei os seguintes objetivos:

- \* Verificar que sentidos os professores dão à educação inclusiva frente aos desafios dessa prática escolar;
- \* Analisar os discursos que atravessam as falas, as ações e as possíveis emoções do professor no âmbito das práticas cotidianas na educação inclusiva.
- \* Examinar como tais discursos definem os alunos com NEE.
- \* Evidenciar efeitos de sentidos, manifestados nos dizeres das professoras quanto ao “ser professora de alunos com NEE” no ensino regular, num *corpus* formado por entrevistas gravadas e transcritas.

A investigação foi tomando forma à luz do referencial teórico que embasou a presente pesquisa, o qual passo a discutir na seqüência.

---

---

## 2. ASPECTOS TEÓRICOS PARA O EMBASAMENTO DA PESQUISA

---

---

### 2.1 Os fios que tecem a pesquisa...

Os referenciais teóricos que constituem esta pesquisa situam-se no campo da educação e da Análise de Discurso. Quanto à educação, trago dispositivos legais referentes à inclusão escolar, assim como noções de Lev Vygotsky referentes à “história da cultura e da sociedade ao lado da história da criança. Para ele os estudos antropológicos e sociológicos eram coadjuvantes da observação e experimentação no grande empreendimento de explicar o progresso da consciência e do intelecto humanos” (COLE & SCRIBNER, 1994, p. 19).

Vygotsky (1998), ao analisar as funções psicológicas superiores, estudou os mecanismos psicológicos mais sofisticados da espécie humana, procurando identificar mudanças qualitativas do comportamento do desenvolvimento humano na relação com o contexto social.

Sua teoria busca compreender o aspecto intelectual humano dando enfoque aos instrumentos da fala na história do desenvolvimento cultural. Para Vygotsky (1998), o ser humano é um ser social que se constrói na convivência com o outro, nas relações com o mundo natural e social, e, assim, desenvolve sua inteligência. Essas relações se dão num sistema dinâmico e contraditório, no qual ocorrem transformações. A abordagem vygotskyana baseia-se na interação dialética entre o ser humano e o meio social, desde o seu nascimento.

O funcionamento psicológico fundamenta-se nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo. Essa relação é mediada por sistemas simbólicos, sendo a linguagem o mais utilizado. As funções superiores se originam no meio social. A produção do conhecimento perpassa a produção da cultura, nas relações humanas.

Para Vygotsky (1998), o conhecimento é sempre intermediado. É a convivência social que transforma o homem de ser biológico em ser social. Nessa relação social se dá a construção do conhecimento que dará suporte ao desenvolvimento mental.

Quando a criança nasce, possui funções psicológicas elementares. Quando passa a receber influência da cultura, desenvolve gradualmente as funções psicológicas superiores. Entretanto, cada um recebe as informações e as reelabora internamente de forma singular. Assim, o processo de construção de conhecimento e desenvolvimento mental possui características individuais e particulares.

A linguagem insere a criança na história da sociedade. Assim, a criança torna-se produto da história do grupo no qual convive. Com o desenvolvimento da criança, a linguagem passa a ser um instrumento do pensamento.

Na interação com o outro, o indivíduo desenvolve seus processos internos de desenvolvimento e, assim, desenvolve sua intelectualidade. É essa compreensão de sujeito e a relevância do papel da linguagem nesse processo que me possibilita uma articulação produtiva com a AD<sup>10</sup>, para entender os processos em que se produzem os sentidos, na constituição dos sujeitos.

As investigações de Vygotsky voltaram-se também para a área da Educação, e particularmente para a Educação Especial, coordenando e desenvolvendo pesquisas sobre

---

<sup>10</sup> Análise de Discurso.

crianças e adolescentes com deficiências física, visual, mental, auditiva e múltipla no Instituto de Estudos de Defectologia<sup>11</sup>, nas décadas de 1920/1930, em Moscou. Desse modo, pretendo que essas referências embasem a minha análise dos dizeres, saberes e fazeres do professor, no contexto da inclusão escolar, como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos.

Vygotsky (1997), quando se refere à coletividade como fator de desenvolvimento da criança com deficiência, destaca a importância da psicologia para encontrar as leis comuns que caracterizam o desenvolvimento normal e anormal, visando às particularidades qualitativas do desenvolvimento das crianças com necessidades especiais e considerando a vida social/coletiva como fator de desenvolvimento. O autor considera que o desenvolvimento psicológico superior do ser humano tem origem no social, tanto na filogênese<sup>12</sup> como na ontogênese<sup>13</sup>.

Vygotsky nos fala sobre a evolução da linguagem na criança. Diz que a linguagem egocêntrica cumpre uma função importante na conduta infantil: assume o papel do primeiro e mais primitivo pensamento verbal infantil – organiza suas ações e seu mundo interior.

Destacando:

O desenvolvimento da personalidade da criança se manifesta sempre e em todas as partes como função do desenvolvimento de sua conduta coletiva, pelo que se observa a mesma lei de traslado das formas sociais da conduta à esfera da adaptação individual (p. 220).

---

<sup>11</sup> Defectologia – termo utilizado à época de Vygotsky para referir-se à área de estudo das pessoas com deficiência.

<sup>12</sup> Filogênese: As funções psicológicas superiores – o pensamento em conceitos, a linguagem racional, a memória lógica, a atenção voluntária... – formaram-se durante o período histórico do desenvolvimento da humanidade com origem no desenvolvimento histórico **como ser social**. Ou seja, a vida social coletiva leva ao surgimento da linguagem e do pensamento.

3 Ontogênese: Cada função psíquica aparece no processo de desenvolvimento da conduta:

1. Como função da conduta coletiva, colaboração, adaptação, interação, como categoria interpsicológica (toda construção intelectual e lingüística deve-se às vivências interpsicológicas).

2. Como conduta individual da criança, adaptação pessoal, processo interior de conduta, como categoria intrapsicológica.

As mediações sociais, com sua carga semântica, quer dizer, com a carga dos diferentes significados aplicados pelos adultos e pares à criança nas distintas situações vividas, delimitam conceitualmente sua forma de sentir e interpretar estas vivências. Assim, com sucessivas interações sociais, a criança vai formando um repertório que afeta o pensamento e a linguagem, marcando sua forma de interagir com o meio nas distintas situações, formais e informais.

Quanto aos “recursos auxiliares”, Vygotsky (1997) diz que a criação e o uso de estímulos auxiliares ou artificiais alteram a capacidade humana pela intervenção humana. Neste sentido, a educação, como instrumento artificial, organiza estratégias, métodos, espaços para reestruturar os processos naturais de desenvolvimento, independentemente do local onde acontece.

Quanto à pedagogia a ser elaborada para o aluno com NEE, deve ocupar-se de uma diferenciação, a qual estabelece um patamar terapêutico e outro educativo, conforme afirma Vygotsky<sup>14</sup> (1997):

Assim como é praticamente inútil lutar contra o defeito e suas conseqüências diretas, é, ao contrário, legítima, frutífera e promissora a luta contra as dificuldades na atividade coletiva [...] a pedagogia terapêutica deve diferenciar rigorosamente a influência educativa causal da sintomática (p. 223).

Neste sentido, o professor, com sua ação direta no espaço escolar, tendo o conhecimento e a concepção de um aluno como um ser em potencial, poderá motivá-lo, partindo do que o aluno sabe fazer, buscando paulatinamente o processo de desenvolvimento e aprendizagem, podendo calcar-se nos processos em formação, ou seja, nos processos que

---

<sup>14</sup> Em *Obras escogidas*: tomo V: Fundamentos de defectología, Vygotsky refere-se à não-segregação escolar de crianças com deficiência.

estão começando a amadurecer ou se desenvolver, para organizar as ações do seu fazer docente.

Neste contexto, vejo uma conexão com a questão da aprendizagem e do desenvolvimento cognitivo, destacando o pensamento de Vygotsky pela ênfase que dá aos fatores psicossociais como determinantes nas condições de aprendizagem e desenvolvimento infantil. Para ele, o desenvolvimento deixou de ser sinônimo de maturação biológica para compreender a complexidade das relações sociais e os reflexos nos processos que daí resultam. O principal fator de desenvolvimento consiste na apropriação, de novas formas de mediação, de novos signos pelo sujeito. Trata-se de uma visão de homem enquanto sujeito ativo, modificador do contexto que o abriga, ao mesmo tempo em que é por este modificado.

De acordo com Vygotsky,

[...] a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (1994, p. 112).

Neste sentido, esse processo situa-se no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais, em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e confrontar pontos de vista diferenciados. Estas relações podem ser entre adulto e criança, desta com seus pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP<sup>15</sup> é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

---

<sup>15</sup> ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal.

Em relação à criança com atraso mental, Vygotsky considera que as coletividades compostas por crianças com diferentes níveis de atraso são as mais freqüentes, estáveis e duradouras. Ele é a favor da coletividade heterogênea – diferentes níveis intelectuais são mais desejáveis, pois trazem novas qualidades e novas particularidades. Afirmar que a coletividade homogênea priva a criança da comunicação e do desenvolvimento. Considera que as diferenças de níveis intelectuais são condição importante da atividade coletiva.

Em relação à criança cega, Vygotsky (1997) defende que nada é capaz de equivaler às imagens visuais faltantes ou substituí-las. Entretanto, a falta de visão não impede que a criança desenvolva domínios conceituais, se estiver usufruindo da interação social. Coerente com sua forma de pensar, o autor afirma que não serão meros exercícios táteis que possibilitarão a superação das limitações visuais, particularmente na construção de representações mentais do mundo. Assim ele afirma: “O conceito [...] não se desenvolve de outro modo que no processo da atividade coletiva da criança” (p. 230).

O conceito é a forma superior de compensação da insuficiência de representações. A compensação por meio dos conceitos pode levar a palavras vazias, sem sentido para o cego. Por exemplo, afirmar para um cego que “o dia está luminoso”, criar um conceito do que ele não pode ver, seria um pseudoconceito: o conceito limita a lógica formal (abstrações, representações gerais) e a lógica dialética (mais rica em conteúdo que em representação).

Em relação à criança surda, Vygotsky (1997) critica a idéia de sua exclusão da coletividade. Aponta a língua de sinais como preferencial, já que “constitui uma autêntica linguagem em toda riqueza de seu significado funcional, enquanto que a pronúncia oral das palavras, inculcada artificialmente, carece da riqueza viva e é apenas uma cópia morta da linguagem viva” (p. 231).

Destaca a importância de a criança dominar outros recursos de comunicação, inclusive os da via oral, criando possibilidades de colaboração coletiva com as crianças ouvintes, sendo esta uma condição necessária para o melhoramento de sua educação.

Até aqui procurei destacar pontos importantes em relação ao pensamento de Vygotsky sobre a aprendizagem mediada, na qual a criança com NEE encontrará perspectivas de ultrapassar limites. Na intenção de constituir minha pesquisa no campo da educação especial, busco fundamentos que possibilitem compreender o modo como os sentidos que configuram este campo são produzidos e interpretados na AD.

Para compreender as condições nas quais a linguagem se produz, há que se considerar o contexto em que se insere a pesquisa, que também é permeado pelas políticas educacionais -uma vez que no Brasil o processo de educação inclusiva desencadeou-se a partir da legislação-, as quais passo a discutir a seguir.

## **2.2 Políticas educacionais**

Vivemos um momento histórico de reflexão sobre como deve ser a formação dos profissionais que atuam no campo educacional, particularmente no que se refere à educação especial desenvolvida na educação básica. São inúmeros os debates sobre reformulação de cursos de formação de professores, no sentido de adequá-los à nova lei e à nova realidade social que se impõe em grau crescente.

Depois de aprovada a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96, ou seja, há cerca de nove anos, vivemos em tempos de regulamentação da mesma.

A proposta de inclusão escolar vem produzindo um turbilhão de movimentos, que chegam em forma de lei, exigindo e forçando sua entrada nas mais diferentes áreas que atravessam a própria sociedade. Excluir ainda faz parte de nossos códigos de existência. A educação inclusiva deve ser vista não apenas como conceito legal, mas também como uma prática que produz dilemas. Trata-se de um enfrentamento que gera desafios contínuos, indicando novas pistas e, por conseqüência, novos enfrentamentos que nos fazem pensar e agir de outras formas, que não são como as anteriores e, por sua vez, nos desestabilizam, gerando por vezes medo, incerteza e por vezes, certeza, satisfação.

A educação inclusiva é fruto de vários movimentos e momentos, dos quais não pretendo fazer descrição exaustiva; vou apenas destacar alguns documentos, salientando trechos que criam as justificativas para as linhas de propostas apresentadas neste texto.

De acordo com o Parecer nº 17 do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001, o Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao concordar com a Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada em Jontiem, na Tailândia, em 1990, e ao mostrar consonância com os postulados produzidos em Salamanca, Espanha, em 1994, na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade. Desse documento (Salamanca), destaco:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recursos e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola; [...] (CORDE, p. 23).

Quanto à formação de professores, o documento destaca uma gama de aspectos a serem considerados, no sentido de que os professores tenham serviço de apoio, conhecimento, instrumentalização, autonomia e que se privilegie um núcleo comum de formação, abrangendo todos os tipos de deficiência. Assim, no mesmo documento encontramos a afirmação de que

os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores da educação básica uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio. Os conhecimentos e as aptidões requeridos são basicamente os mesmos de uma boa pedagogia, isto é, a capacidade de avaliar as necessidades especiais, de adaptar o conteúdo do programa de estudos, de recorrer à ajuda da tecnologia, de individualizar os procedimentos pedagógicos para atender a um maior número de aptidões... Atenção especial deverá ser dispensada à preparação de todos os professores para que exerçam sua autonomia e apliquem suas competências na adaptação dos programas de estudos e da pedagogia, a fim de atender às necessidades dos alunos e para que colaborem com os especialistas e com os pais; [...] (p. 37).

A capacitação de professores especializados deverá ser reexaminada com vista a lhes permitir o trabalho em diferentes contextos e o desempenho de um papel-chave nos programas relativos às necessidades educacionais especiais. Seu núcleo comum deve ser um método geral que abranja todos os tipos de deficiências, antes de se especializar numa ou várias categorias particulares de deficiência; [...] (p. 38).

Esses dispositivos legais e político-filosóficos possibilitam estabelecer o horizonte das políticas educacionais, de modo que se assegurem a igualdade de oportunidades e a valorização da diversidade no processo educativo. Nesse sentido, tais dispositivos devem converter-se em um compromisso ético-político de todos, nas diferentes esferas de poder, e em responsabilidades bem definidas para sua operacionalização na realidade escolar (BRASIL, 2001a).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 regulamenta o sistema educacional brasileiro, tratando-se de um direito constitucional a integração de alunos com necessidades educacionais especiais, preferencialmente no sistema regular de ensino.

Entretanto, a Lei nº 9.394/96 incorpora princípios de inclusão como sugestão, mas não os estabelece como obrigatórios e suscita diferentes interpretações.

Art. 4º, III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Parágrafo Único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na

própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Na literatura brasileira e nos documentos oficiais surgidos entre 1988 e 2001, podem-se observar várias referências, conceitos e mudanças de nomenclatura na terminologia adotada para referenciar os alunos da educação especial. Entretanto, cumpre questionar de que forma esses textos contribuem para romper com o enquadramento dos alunos nas distintas classificações.

Por exemplo, enquanto que o texto da CF/88 – Constituição Federal, título VIII, artigo 208, inciso III, afirma: “Atendimento educacional especializado *aos portadores de deficiência*, preferencialmente na rede regular de ensino”, a LDB/96, artigo 58, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional afirmando: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para *educandos portadores de necessidades especiais*” (grifo meu).

A interpretação da expressão *portador de necessidades especiais* não explicita a população à qual se refere. Neste sentido, Minto (2000) diz: “Portador traz implícita a idéia de carregar algo que, por ser ‘especial’, não cabe no ‘lugar comum’ ” (p. 9).

O autor comenta ainda que o termo *portador de deficiência* é menos hipócrita e mais funcional para aqueles que têm direito a um atendimento diferenciado, afirmando:

[...] trata-se da diferença entre “atendimento educacional especializado” (subjacente ao texto) e “necessidades especiais”. O preconceito aparece exatamente aí, na medida em que “atendimento educacional especializado” diz respeito a um direito do diferente e “necessidades especiais” sugere a exigência de cuidados para pessoas “não normais”.(p. 15; destaques do autor).

Muitos autores consideram um grande e inegável avanço que esteja previsto em lei o atendimento educacional especializado, devendo ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino, conforme consta na Constituição Federal (CF/88), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) e no Plano Nacional de Educação de 2001 (PCN/01). Todavia, de acordo com Minto (2000, p. 9), “preferencialmente pode ser o termo-chave para que não se cumpra o artigo, pois quem ‘dá primazia a’ já tem arbitrada legalmente a porta de exceção” (destaques do autor).

Entretanto, o termo “preferencialmente” é abolido no Parecer nº 17, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001 e na Resolução nº 2, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CEB/2001:

1. O locus dos serviços de educação especial [...] a educação especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede regular de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos. Extraordinariamente, os serviços de educação especial podem ser oferecidos em classes especiais, escolas especiais, classes hospitalares e em ambiente domiciliar (Parecer 17/01/CNE/CEB (BRASIL, 2001a).

Art. 7º O atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais deve ser realizado em classes comuns do ensino regular, em qualquer etapa ou modalidade da Educação Básica (Resolução 2/01/CNE/CEB (BRASIL, 2001b).

Abole-se o “preferencialmente”, embora sejam mantidos os serviços especializados, prevendo apoio pedagógico, entre outros apoios necessários à aprendizagem, conforme Resolução 2/01/CNE/CEB:

Art. 8º. As escolas da rede regular de ensino devem prever e prover na organização de suas classes comuns:

I – professores das classes comuns e da educação especial capacitados e especializados, respectivamente, para o atendimento às necessidades educacionais dos alunos; [...]

IV – serviços de apoio pedagógico especializado, realizado, nas classes comuns, mediante:

- a) atuação colaborativa de professor especializado em educação especial;
- b) atuação de professores-intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis;
- c) atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente;
- d) disponibilização de outros apoios necessários à aprendizagem, à locomoção e à comunicação.

V – serviços de apoio pedagógico especializado em salas de recursos, nas quais o professor especializado em educação especial realize a complementação ou suplementação curricular, utilizando procedimentos, equipamentos e materiais específicos; [...]

Por mais detalhadamente que se apresente a redação, anunciando o desejável, não é suficiente para garantir os encaminhamentos e atendimentos adequados. Os conhecimentos sobre esse campo são historicamente detidos por alguns profissionais. Entretanto, todos os educadores deveriam deles se apropriar.

De acordo com Beyer (2002), a preparação do professor para as experiências de integração/inclusão é condição básica. Diz ele:

Já no ano de 1994, o MEC havia editado portaria (nº 1.793) no diário oficial da União, recomendando a implementação, em alguns cursos superiores e do ensino médio (particularmente os de formação de professores), de disciplina obrigatória que se ocupasse das temáticas vinculadas ao ensino do aluno com necessidades educacionais especiais (p. 164).

Há um descompasso muito forte entre o que se propõe e o que se quer paradigmaticamente, e as viabilidades operacionais do sistema escolar – público e particular – nos diferentes estados brasileiros. O hiato é grande entre, digamos, o ideal integracionista/inclusivista e os recursos humanos e materiais disponíveis (p. 163).

Beyer considera necessário propor disciplinas, nos cursos de pedagogia e diferentes licenciaturas, que possibilitem o preparo para o ensino de alunos com necessidades especiais, e faz referência ao artigo 18 da resolução CNE/CEB nº 2 (BRASIL,b), que institui as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica, destacando que a resolução diferencia os *professores capacitados*, os quais podem lidar com alunos com necessidades especiais nas classes comuns, desde que comprovem o domínio de conteúdos sobre educação especial em sua formação, e os *professores especializados*, desempenhando funções estratégicas na implementação de projetos de integração escolar, desde que tenham curso de licenciatura ou pós-graduação em educação especial. Beyer (2002) muito bem aponta com pertinência para o professor em atividade, para quem a proposta de integração/inclusão surge como um adicional. Uma formação continuada deve propiciar ferramentas básicas para capacitá-lo no processo de ensino-aprendizagem, desde fundamentos conceituais da educação integradora/inclusiva até as questões pedagógicas implícitas nesse processo: metodologia, recursos, avaliação, entre outros. A seguir destaco o referido artigo CNE/CEB nº 2/2001, (BRASIL, 2001b):

Art. 18. Cabe aos sistemas de ensino estabelecer normas para o funcionamento de suas escolas, a fim de que essas tenham as suficientes condições para elaborar seu projeto pedagógico e possam contar com professores capacitados e especializados, conforme previsto no Artigo 59 da LDBEN e com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura de graduação plena.

§ 1º São considerados *professores capacitados* para atuar em classes comuns com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, aqueles que comprovem que, em sua formação, de nível médio ou superior, foram incluídos conteúdos sobre educação especial adequados ao desenvolvimento de competências e valores para:

I – perceber as necessidades educacionais especiais dos alunos e valorizar a educação inclusiva;

II – flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem;

III – avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais;

IV – atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial.

§ 2º. São considerados *professores especializados em educação especial* aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais para definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos, pedagógicos e práticas alternativas, adequados ao atendimento das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

§ 3º. Os professores especializados em educação especial deverão comprovar:

I – formação em cursos de licenciatura em educação especial ou em uma de suas áreas, preferencialmente de modo concomitante e associado à licenciatura para educação infantil ou para os anos iniciais do ensino fundamental;

II – complementação de estudos ou pós-graduação em áreas específicas da educação especial, posterior à licenciatura nas diferentes áreas de conhecimento, para atuação nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio;

§ 4º. Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

Ainda nesta linha de raciocínio, Beyer (2002) afirma:

[...] as atuais políticas brasileiras da educação especial esbarram numa realidade muito difícil, diante da qual as formulações em forma de lei e de plano nacional de ensino têm se mostrado até agora inócuas, isto é, não têm tido força suficiente para gerar medidas estratégicas capazes de operacionalizá-las (p. 166).

Assim, o mesmo autor destaca que a importante questão da formação do professor, a boa vontade dos pais dos alunos, o engajamento de diferentes profissionais do cotidiano escolar, as campanhas de conscientização sobre a inclusão de crianças com necessidades

especiais podem fracassar se não vierem acompanhadas de um forte chamado aos gestores dos projetos político-pedagógicos nas diferentes esferas do poder público, ocupando-se de estratégias necessárias para a operacionalização de tais projetos, sob pena de os mesmos caírem em descrédito junto à comunidade escolar. É para esta perspectiva que volto minhas discussões.

### **2.3 Análise de discurso e a memória na constituição do sujeito**

*Apesar da alegada consciência política de esquerda, alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – traz em sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades (ORLANDI, 2003b, p. 32).*

No campo da AD trago os estudos de Pêcheux (1988, 1999, 2002, 2003) e de Orlandi (2000, 2003) com fundamentos que possibilitam compreender o modo como os sentidos que configuram o campo são produzidos e interpretados.

Essa perspectiva me permite considerar que não existe neutralidade no uso da linguagem, no cotidiano. Nesse sentido, precisamos estar alerta aos sentidos que vão se constituindo na/pela linguagem. O conceito de discurso, como “palavra em movimento” (ORLANDI, 2003b, p. 15), fazendo sentido, é a noção central da análise dessa investigação, posto que a linguagem é entendida enquanto mediadora entre a realidade natural e a social. Assim, há que se levar em conta as condições nas quais a linguagem se produz, focalizando a

relação entre a língua e os sujeitos. Torna-se fundamental a compreensão vigotskyana de sujeito constituído nas práticas sociais.

Entendo que os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais e considero a mediação como relação constitutiva e ação que transforma (ORALANDI, 2000, p. 17).

Trago aqui recortes de noções, conceitos e autores com que busquei dialogar, o que resultou do meu esforço interpretativo para produzir sentidos neste campo, sentidos que, no decorrer da análise, vão constituindo minha Dissertação. Busco a compreensão das categorias teóricas de sujeito, discurso e ordem metodológica do trabalho de análise do *corpus* discursivo.

A Análise de Discurso é uma disciplina relativamente jovem no campo de inserção entre as Ciências Sociais e a Lingüística. Seu criador é o filósofo francês Michel Pêcheux, que fundou, na década de 60, a Análise de Discurso, constituindo-se herdeira de três regiões de conhecimento: Lingüística, Marxismo com o atravessamento da Psicanálise.

Uma afirmação que é fundamental para a Análise de Discurso é que a Lingüística tem seu objeto próprio, a língua, e esta tem sua ordem própria. Assim, procura mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta. Cada um tem sua especificidade. Por outro lado, Orlandi (2003b, p. 19) argumenta que

a Análise de Discurso pressupõe o legado do materialismo histórico de tal forma que o homem faz história, mas esta também não lhe é transparente. Daí, conjugando língua com a história na produção de sentidos, esses discursos trabalham o que vai-se chamar a forma material (não abstrata como a lingüística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma portanto lingüístico-histórica.

Pensar de forma material é abrir espaço para pensar a relação estrutura-acontecimento. Nos estudos discursivos, procura-se compreender a língua não só como estrutura, mas sobretudo como acontecimento.

A ideologia tem visibilidade na interpretação na medida em que aparece articulada à descrição como forma material. A AD abandona a definição “conteudista” da ideologia. A ideologia “é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (ORLANDI, 2003b, p. 46).

Segundo essa autora, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (p. 21), não se tratando apenas de transmissão de informação; ela acrescenta que “no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (ORLANDI, 2003b, p. 21).

O lugar teórico posto pela AD no campo das teorias da linguagem produz efeitos para a/as:

- *Ciências Humanas e Sociais* – que se sustentam sobre a noção de sujeito, de linguagem e de situação. O efeito é a redefinição de político, ideológico, histórico, social.
- *Linguística* – repensar o estatuto e as relações (internas); relação língua e línguas; redefinir concepções de exterioridade (sujeito, situação, contexto, memória) e suas articulações no interior do próprio campo da linguística.
- *Psicanálise* – faz emergir questões que interrogam o sujeito-no-mundo.
- *Ideologia* – existem outros instrumentos para compreendê-la que exigem ressignificações teóricas (ORLANDI, 2003a, p. 11-12).

No que se refere à memória na constituição do sujeito, destaco algumas noções que me serviram de referência para compreender os dizeres das professoras, visto que as mesmas, ao falarem de suas experiências, apontam, relembram e remetem a determinados acontecimentos.

Neste sentido, o tema “memória”, em Achard (1999), é visto sob diferentes aspectos. A memória aparece como lembrança, como memória social ou coletiva, memória institucional, mitológica, memória registrada, memória do historiador. A questão aí se traduz em compreender o que é produzir memória, como esta se institui, como é regulada, conservada, rompida, deslocada ou restabelecida. Os autores discutem de que modo os acontecimentos (históricos, culturais) são inscritos ou não na memória, como eles são absorvidos pela memória ou nela produzem rupturas.

Achard (1999) pontua que a memória não pode ser provada, deduzida de um *corpus*, mas só trabalha ao ser reenquadrada por formulações no discurso concreto em que nos encontramos. Isso significa que a linguagem faz parte, integra, expressa o acontecimento. Na AD o sujeito produz discurso a partir da posição que ocupa. Não é o sujeito idealista porque é interpelado pela ideologia. Por isso as posições também são ideologicamente marcadas. Isso não significa que o sujeito seja livre para decidir sobre seu discurso, pois ele é um sujeito que se constitui no e pelo social.

Nas palavras de Achard, a estruturação do discursivo vai constituir a materialidade de uma certa memória social. O discurso constitui a sua materialidade. A memória a que refere Achard não é uma memória fonomagnética nem um registro mecânico. O implícito (pré-construído) trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, e que também não existiu como discurso autônomo, mas faz parte de uma situação, de

práticas concretas. Pontua o autor: “Com efeito, o funcionamento do discurso supõe que os operadores linguageiros só funcionam imersos em uma situação, levando-se em consideração as práticas de que eles são portadores” (ACHARD, 1999, p.14).

Este autor entende a palavra como uma unidade simbólica, cuja ocorrência fornece novos contextos que contribuem na construção do sentido. Em outras palavras, os sentidos são produzidos pelo funcionamento da palavra, em diferentes contextos.

Entendo que há uma conjunção, um entrecruzamento, entre memória coletiva e história e que os objetos culturais abrem a possibilidade de um controle da memória social, sendo um fato social fazendo referência aos valores pessoais.

O analista busca a ocorrência da palavra em diferentes textos, hipotetizando os tipos de implícito (pré-construído) que as palavras apresentam. O passado, nesse processo, “só pode trabalhar mediando as reformulações que permitem reenquadrá-lo no discurso concreto face ao qual nos encontramos” (ACHARD, 1999, p. 14). Como a memória não pode ser deduzida de um *corpus*, os “operadores linguageiros” imersos em uma situação condicionariam o exercício de uma “regularidade enunciativa”.

A fixação de um sentido e não de outro – a regularização – é sujeita a um jogo de forças e constitui uma questão social, pontua o autor:

Se situamos a memória do lado não da repetição, mas da regularização, então ela se situaria em uma oscilação entre o histórico e o lingüístico, na sua suspensão em vista de um jogo de força de fechamento que o ator social ou o analista vem exercer sobre discursos em circulação (ACHARD, 1999, p. 15-16).

O que faz com que um sentido se estabilize/domine/se imponha e não outro? As relações de forma estão envolvidas em relações de imagens e inseridas em práticas. Assim, “a

regularização se apóia sobre o reconhecimento do que é repetido, reconhecimento que é da ordem do formal, e constitui um outro jogo de força, este fundador” (ACHARD, 1999, p. 16).

Trata-se de admitir esse jogo de força simbólico que se exerce no reconhecimento do mesmo e de sua repetição. Uma vez reconhecida essa repetição, é preciso supor que existam procedimentos para estabelecer deslocamento, comparação, relações contextuais.

O analista do discurso e o sujeito histórico diferenciam-se por um deslocamento: a análise de discurso é uma posição enunciativa de um sujeito histórico que se esforça por estabelecer um deslocamento suplementar em relação ao modelo, à hipótese de sujeito histórico de que fala. O que Achard propõe é um modelo de trabalho de análise que tenta dar conta do fato de que a memória suposta pelo discurso é sempre reconstruída na enunciação. Essa é entendida como operações que regulam o encargo, a retomada e a circulação do discurso. Deste modo, nos diz Achard (1999, p. 17), “um texto trabalha através da sua circulação social, sua estruturação é uma questão social, esta se diferencia seguindo uma diferenciação das memórias e uma diferenciação das produções de sentido a partir das restrições de uma forma única”.

O texto é a “unidade que podemos empiricamente representar como tendo começo, meio e fim, uma superfície lingüística fechada nela mesma” (ORLANDI, 2003b, p. 73).

Pêcheux (1999) pontua que a memória deve ser entendida não no sentido psicologista da memória individual, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas (isto é, dos sentidos que se estabilizaram e que produziram realidades, verdades práticas – práticas discursivas, como as denomina Foucault) e da memória construída pelo historiador. Admite que há acontecimentos que escapam à inscrição, que não

chegam a inscrever-se, e há acontecimentos que são absorvidos na memória, como se não tivessem ocorrido.

Este autor discute ainda sobre a memória como estruturação de materialidade discursiva complexa, entendida em uma dialética da repetição e da regularização: a memória discursiva seria aquilo que surge com o acontecimento a ser lido e restabelece os implícitos (pré-construídos, os já ditos), os elementos citados e relatados, os discursos-transversos, etc.

Trata-se de retirar-se provisoriamente, taticamente da questão do sentido, sabendo, ao mesmo tempo, que a questão da interpretação é incontornável e retornará sempre.

Conforme Pêcheux (1999), a memória não é uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao modo de um reservatório. É um espaço móvel, de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização, é um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contradiscursos.

Segundo Orlandi (2003b), a memória é feita de esquecimentos, de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos.

A interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, traz seu assujeitamento, ou seja, seu submetimento à língua. Por outro lado, é por estar sujeito à língua, ao simbólico, que ele pode ser sujeito de e sujeito a (ORLANDI, 2003b, p. 48). Além disso, é preciso que a língua se inscreva na história para significar: da interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia resulta a forma-sujeito histórica. Deste ponto de vista, a condição para a subjetividade é a língua, a história e o mecanismo ideológico pelo qual o indivíduo se constitui.

O indivíduo é subjetivado/constituído pelos dispositivos disciplinares/sociais, processos que derivam das diferentes formas de poder, no qual as instituições, os dispositivos disciplinares exercem um papel constituinte/determinante. Ao mesmo tempo, esse é um espaço de resistência, de luta, de confronto.

Orlandi (2003b, p. 48) argumenta que a ideologia “não é vista como um conjunto de representações, como uma visão de mundo ou como ocultação da realidade”. A ideologia passa a ser compreendida a partir da relação necessária do sujeito com a língua e com a história, para que haja sentido, como efeito dessa relação enquanto prática significativa.

No entender de Orlandi, há “furos”, “buracos” na memória em que o sentido desaparece porque a posição discursiva é silenciada, interdita, o que impede que certos sentidos hoje possam fazer (outros) sentidos – como a memória é, ela mesma, condição do dizível, esses sentidos não podem ser lidos.

Outro aspecto importante para o presente trabalho é a noção de situação enquanto *condição de produção*, noção esta que se encontra intimamente ligada ao descentramento do sujeito, na teoria do discurso.

De acordo com Orlandi (2003b), as condições de produção “compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação. Também a memória faz parte da produção do discurso” (p. 30). As condições de produção podem ser consideradas em sentido estrito e em sentido amplo. No sentido estrito, referem-se ao contexto imediato, onde têm a enunciação. Em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto histórico, ideológico e traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade.

As condições de produção do discurso (interlocutores, contexto histórico-social, ideológico constituem o *sentido* da seqüência verbal produzida) permitem que seja identificado o sistema em que o discurso é produzido, assim como suas contradições. O sujeito produz seu discurso como efeito desse conjunto, e não como fonte de conhecimento. Assim, as condições de produção são constitutivas do discurso.

Os sentidos excluídos, silenciados não puderam e não podem significar, de tal modo que há toda uma história que não corresponde a um dizer possível. Esses sentidos não foram trabalhados socialmente, de modo que pudéssemos nos identificar em nossas posições. Tudo isso está fora de memória, como uma margem que nos aprisiona nos limites desses sentidos.

As palavras do nosso cotidiano têm um significado para nós, enquanto que também já chegam carregadas de sentido. Quer dizer, o significado das palavras muda de sentido.

Mediante essa colocações, os sentidos não estão nas palavras, não existem em si mesmos, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido conforme a posição ocupada por quem as emprega. Em relação às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem, as palavras tiram seu sentido dessas posições (ORLANDI, 2003b, p. 42-43).

Conforme explicitarei no início desse capítulo, preocupei-me em trazer recortes de noções e conceitos que julguei necessários para construir a pesquisa. Assim, pretendi fazer uma análise de discurso a partir da escuta que fiz (nas entrevistas, na sala dos professores...) com professoras de alunos que possuem necessidades educacionais especiais, permitindo levar em conta esses efeitos de sentido que se produzem com os interlocutores, as condições

sócio-históricas em que foi produzido o discurso, todos fazendo parte desse processo de significação.

Tendo professores como interlocutores nessa pesquisa, há que se compreender suas vivências cotidianas no âmbito escolar, em especial com a educação inclusiva, bem como as relações humanas que se estabelecem nessas vivências. São essas relações que atravessam a prática docente, constituindo seus saberes discursivamente. Passo agora a discutir acerca dessas questões.

#### **2.4 Construção dos saberes da docência**

Cumprir registrar que por via de regra os professores deparam-se com pressupostos teóricos que não são significativamente compreendidos, o que leva a negar um saber anterior sem que o novo saber esteja incorporado às suas concepções de ensinar-aprender. Segundo Meirieu (1998), só existe transmissão quando existem ensino e aprendizagem, quando se forma um elo entre o sujeito que pode aprender e o que quer ensinar. Esse autor fala das competências que o professor nem sempre tem, mas que hesita em fazer emergir por medo de parecer ignorante. Diz ser necessário que o professor desafie a si mesmo, na busca do êxito. Neste sentido, entendo que nenhum tipo de formação eficiente se processará sem considerar as condições objetivas onde se dá a prática docente, o plano de carreira, a valorização do magistério e a valorização social.

Seguindo essa linha de raciocínio, Pimenta (2002) afirma que o *saber da experiência* remete à reflexão de que os alunos/professores já têm saberes sobre o que é ser professor, seja

de sua experiência como aluno, seja de um professor significativo de sua vida escolar, seja a partir de mudanças históricas da profissão ou do exercício em diferentes escolas, além do conhecimento da não-valorização social e financeira. Conhecem os estereótipos que a sociedade veicula.

Afirma ainda Pimenta (2002) que a *identidade* profissional é construída também a partir de sua significação social enquanto profissão, bem como da reafirmação de práticas culturalmente consagradas e que continuam sendo importantes. Essa construção se faz ainda pelo significado que cada professor atribui ao seu fazer, enquanto ator e autor, co-responsável pelo seu desenvolvimento profissional. Constrói-se também, se não principalmente, pelo confronto entre ação/reflexão, pela busca de novas teorias, pelas relações com alunos, pelas relações com outros professores e profissionais afins. Neste sentido, refiro-me ao cotidiano do professor, o qual está constantemente percebendo as outras pessoas, construindo impressões, fazendo julgamentos, elaborando expectativas sobre si mesmo e seu entorno<sup>16</sup>, onde os sentimentos desempenham um papel muito importante no relacionamento humano, levando à aceitação ou à não-aceitação de alunos com necessidades especiais.

Nas relações sociais se constitui, de certa forma, o trabalho docente, ou melhor, “as relações dos professores com os alunos constituem o âmago de sua tarefa, tanto em termos de tempo quanto de investimento subjetivo” (TARDIF, 2005, p. 112).

Este autor busca compreender o trabalho dos professores pelo ângulo das exigências que regem suas atividades bem como suas vivências cotidianas, interrogando “sobre as tensões, os desafios e os dilemas particulares e originais que marcam o trabalho sobre e com os seres humanos” (TARDIF, 2005, p. 276).

---

<sup>16</sup> Entorno: todos os segmentos dentro da escola: alunos com NEE, alunos ditos normais, pais destes alunos, colegas, equipe diretiva, Secretaria de Educação, comunidade, além de seu entorno familiar: filhos, pais, cônjuge, etc.

O referido autor (Tardif) ainda destaca três dimensões solidárias: a atividade, o *status* e a experiência. Quanto à *atividade*, aponta para a estrutura organizacional da escola como não sendo unicamente um espaço neutro, mas também uma fonte de tensões e dilemas internos à atividade de ensino. É uma atividade autônoma e, ao mesmo tempo, põe os sujeitos professores em confronto com uma série de tarefas incontornáveis, como, por exemplo, assegurar a ordem na sala de aula. Entretanto, é o elemento humano que predomina, e a interação com os alunos é a parte concreta deste trabalho, pois o essencial da tarefa docente gira em torno dos mesmos. Afirma o mesmo autor ainda que as colaborações acabam no limite da sala de aula, e “[...] entrar numa sala e dar aula é [...] ser absorvido pelas estruturas práticas do trabalho escolar marcado pela vida, a experiência e a identidade das gerações de professores; e fazer e refazer pessoalmente essa experiência, apropriar-se dela, prová-la e suportá-la, dando-lhe sentido para si e para os alunos.” (TARDIF, 2005, p. 277).

Quanto ao *status*, Tardif buscou compreender a identidade dos professores como um construto modelado por múltiplas interações com outros atores, sobretudo com os alunos. Ao mesmo tempo, o professor precisa cumprir o regulamento junto aos pais, à direção da escola e à opinião pública, necessitando buscar equilíbrio entre o que pode e o que precisa fazer. O estudo aponta para a identidade do professor, que é levado a agir como uma espécie de malabarista profissional, sobretudo as mulheres, que assumem conjuntamente as tarefas familiares e o ofício de professora.

No que se refere à *experiência*, o autor indica que a noção de experiência tem diversos sentidos para os professores, mas se refere em especial a sua vivência prática, como fazer escolhas cotidianas, que variam de acordo com as circunstâncias e épocas de sua carreira (TARDIF, 2005, p. 281-289).

Neste contexto, trago como exemplo o que é muito familiar para quem vive ou viveu o cotidiano de uma rede pública educacional: o fato de um professor ser colocado à disposição (pela equipe diretiva de uma escola) da Secretaria de Educação, por motivos diversos e distintos, os quais envolvem também os *saberes atitudinais*. Essa gama de saberes refere-se às atitudes e posturas do professor, que é envolvido desde a sua atitude em relação a disciplina, pontualidade, coerência, ética, clareza, justiça, equidade, diálogo até atitudes de agressão verbal ou física, que desfavorecem o relacionamento e rompem vínculos com os demais.

Embora a maioria das considerações estejam voltadas para os alunos, os professores também têm suas histórias de vida demarcadas por fatores de natureza orgânica e social ou cultural, muitas vezes carregando consigo certos rótulos, que não se apagam facilmente, e, assim, vão passando por disputas e por resistências pessoais. Destaco o que afirma Maturana (1998):

A emoção que funda o social como a emoção que constitui o domínio de ações no qual o outro é aceito como um legítimo outro na convivência é o amor. Relações humanas que não estão fundadas no amor – eu digo – não são relações sociais. Portanto, nem todas as relações sociais, tampouco o são todas as comunidades humanas, porque nem todas se fundam na operacionalidade da aceitação mútua (p. 26).

Nestas relações humanas das quais fala Maturana, destaco também e principalmente as relações entre equipes diretivas que “recebem” e o professor que é “recebido” nas instituições educacionais, fazendo-se necessária uma atitude introspectiva, percebendo desejos, limites, expectativas, tendo compreensão de onde se quer chegar e do que se quer atingir, para depois melhor compreender e ajudar o outro como legítimo outro.

Segundo Maturana (1998), já incorporamos todo um modo de viver, e este não é tão simples de mudar. Pois as pessoas “já viveram de um determinado modo” (p. 61) quando a questão da mudança lhes é apresentada.

Operar com novos conceitos gera instabilidade, incerteza e nos desequilibra. Temos por princípio agir de forma segura. Assim, operamos desde logo, no ponto de partida do raciocínio, com o que já apreendemos. Nada é mais difícil do que mudar os pontos de partida do raciocínio, do que modificar conceitos angulares que sustentam nossa forma de pensar, o que se reflete em expressões como: “Eu não sei o que fazer com esse aluno”; “Não sou obrigada a aceitar essa criança na minha turma”; “Tu és boba em pegar esse aluno, eu não aceitaria”; “Essa criança me causa náuseas”; “Aquele professor é difícil, resistente”; “Aquele diretora é fechada, autoritária”.

Os *saberes didáticos e pedagógicos* têm sido trabalhados, historicamente, de forma distinta e desarticulada. Há que construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas que o contexto exige, considerando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Porém, é necessário que o professor faça uma reflexão sobre o próprio pensamento: autoconhecimento, autoconsciência, reflexão sobre o mundo social, sem preconceitos e sem tantas generalizações. A partir do cotidiano, o professor cria conceitos ou preconceitos como: “Esse aluno não fala, então é autista”; “Tal aluno tem síndrome de Down, então não aprende”; “Essa criança tem uma necessidade especial, então dá trabalho”.

Faz-se necessário que todos os profissionais compreendam e sintam-se convocados pela própria realidade escolar, pois, hoje, não são somente as leis que garantem a frequência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. As próprias pessoas que possuem essas necessidades gradativamente vêm se organizando e reivindicando seu espaço.

Nesse sentido, as discussões acerca da educação inclusiva estão presentes nas discursividades, que estabelecem modos de relação professor-aluno, professor-professor, aluno-aluno, etc. A linguagem envolve todas as relações nos espaços sociais. Apresento a seguir algumas reflexões acerca dessas relações.

#### **2.4.1 Estar na linguagem... Um modo de relação**

Maturana (1998) usa a expressão “coordenações de ações de coordenações de ações consensuais” para definir a Linguagem. Não se trata de qualquer coordenação de ações. Isso porque ela implica relações de proximidade, de fluir com o outro, em congruência recíproca, e implica também conservar estas relações. Porque a linguagem se desenvolveu pelo fato de haver a conservação de um modo de viver, em que o outro permanece na relação como um legítimo outro. Esta envolve o prazer da convivência e o encontro sensual recorrente, a aceitação mútua desta relação que se constitui em uma linhagem que conserva esse modo de viver e se amplia.

O autor insiste que o que constitui o domínio de ações consensuais é a emoção do AMOR. E é esta emoção que funda o social. Entende que quando o outro é aceito na relação, isso possibilita o desenvolvimento da linguagem como forma de estabelecer a comunicação.

Maturana (1998) afirma:

A linguagem como fenômeno, como um operar do observador, não ocorre na cabeça nem consiste num conjunto de regras, mas ocorre no espaço de relações e pertence ao âmbito das coordenações de ação, como um modo de fluir nelas. Se minha estrutura muda, muda meu modo de estar na relação com os demais e, portanto, muda meu linguajar. Se muda meu linguajar, muda o espaço do linguajeio no qual estou, e mudam as interações das quais participo com meu linguajeio (p. 27).

O fato de estar na linguagem e desenvolvê-la possibilitou o desenvolvimento da autoconsciência ou a percepção de si mesmo na relação. Pois quando pensamos ou refletimos, é porque já estamos na linguagem. Ela implica um sistema simbólico que nos permite comunicar-nos.

Penso que a própria fantasia ou a imaginação é afetada pelos conceitos que são veiculados no meio em que nos movemos, ou que a fantasia pode ser uma modalidade de pensamento. Neste sentido, escreve Vygotsky (1999):

A forma de pensar, que junto com o sistema de conceitos nos foi imposta pelo meio que nos rodeia, inclui também nossos sentimentos. Não sentimos simplesmente: o sentimento é percebido por nós sob a forma de ciúme, cólera, ultraje, ofensa, desconsideração. Se dizemos que desprezamos alguém, o fato de nomear os sentimentos faz com que estes variem, já que mantêm uma certa relação com os nossos pensamentos (p. 126).

A fantasia não é pura em si mesma. Ela acontece em relação a algo. Ela não é uma imagem modificada de um objeto, mas pode ser uma predisposição de toda uma série de relações que o objeto possibilita. Pode ser uma abertura para estabelecer outras conexões com um objeto e sua relação com outros. Isto poderia ser entendido como o próprio processo da formação de conceitos no plano psicológico, pois não conhecemos o objeto, mas o conhecemos em suas relações. Quer dizer, não conhecemos o aluno nem sabemos sobre sua necessidade educacional, mas sabemos que é difícil lidar com sua diferença, quando o vemos chegar em uma cadeira de rodas.

A fantasia é um movimento psíquico interno, mas está relacionado ao contexto externo (objetos). Talvez não seja um movimento de autopercepção, do próprio estado afetivo. E, neste sentido, Vygotsky (1999) afirma:

[...] o conhecimento de nosso afeto altera este, transformando-o de um estado passivo em outro afetivo. O fato de eu pensar coisas que estão fora de mim não altera nada nelas, ao passo que o fato de pensar nos afetos, situando-os em outras relações com meu intelecto e outras instâncias, altera minha vida psíquica. Nossos afetos atuam num complicado sistema com nossos conceitos (p. 127).

[...] é impossível distinguir onde termina a percepção superficial e onde começa a compreensão em relação a um objeto determinado (na percepção estão sintetizadas, fundidas as particularidades estruturais do campo visual e da compreensão), também no nível afetivo nunca experimentamos os ciúmes de maneira pura, pois ao mesmo tempo estamos conscientes de suas conexões conceituais (p. 126).

Essas relações formam teias que se entrecruzam e constituem novas relações sociais e produzem sentidos. É dos contornos metodológicos feitos para olhar para essas construções que passo a tratar a seguir.

---

---

### 3. PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

---

---

Conforme já assinalei, o processo de investigação foi fundamentado na AD, a partir da qual analisei dizeres de professoras que atuam com alunos que possuem NEE para compreender como os discursos que circulam no contexto do ensino regular têm constituído o sujeito-professora em suas práticas cotidianas com a educação inclusiva e os sentidos que esses dizeres conferem ao aluno.

Este estudo consistiu numa pesquisa de campo de abordagem qualitativa, por possibilitar a apreensão de diferentes aspectos da realidade em profundidade, orientando os significados atribuídos por mim, enquanto investigadora, no local da pesquisa.

Reconheço a importância da abordagem quantitativa originada na racionalidade técnica, responsável pelo imenso avanço das ciências naturais, mas, referindo-me à temática dos dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos, considero produtiva a abordagem qualitativa por ampliar a área de análise, favorecendo o entendimento, não apenas do que representam, mas do que podem representar. Assim, não tenho a intenção de cometer generalizações, pois levo em conta a heterogeneidade dos sujeitos da pesquisa.

Bogdan e Biklen (1994) citam características pertinentes à investigação de cunho qualitativo, quais sejam: na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo os sujeitos no processo; a abordagem qualitativa é descritiva, ou seja, o campo da experiência não pode ser identificado como o da realidade, mas é dos fenômenos como nos aparecem; o processo é mais interessante do que os resultados e/ou produtos;

acredita-se que são múltiplos os modos de entender/interpretar as experiências através da interação com os outros; a análise dos dados permite aprofundá-los através do uso da imaginação nas reflexões teóricas, podendo-se elaborar novas teorias; o significado é de importância vital nessa abordagem. O processo de investigação reflete uma espécie de diálogo entre o investigador e os demais sujeitos da pesquisa.

Nesse processo, fui percorrendo alguns caminhos que foram dando contorno ao processo de investigação e constituindo a pesquisa, os quais partilho na seção seguinte.

### **3.1 Etapas do processo investigatório**

Num retorno contínuo do objeto de análise para a teoria, num movimento constante de descrição e interpretação, é possível tecer as intrincadas relações do discurso, da língua do sujeito, dos sentidos, articulando a ideologia. Existe um conjunto de noções que sustentam a possibilidade de análise: discursos, sentidos, linguagem, sujeito e ideologia. Com essas noções, fui tentando articular conceitos teóricos e dados empíricos. Além das reflexões no campo teórico/prático, o processo de investigação também caracterizou-se por um trabalho intenso, de ordem operacional.

Meu movimento primeiro foi o de buscar perspectivas teóricas que me possibilitassem compreender como as relações se estabelecem no âmbito escolar em relação à educação inclusiva, para iniciar um diálogo com os sujeitos que posteriormente fizeram parte do *corpus* discursivo da pesquisa. Esse movimento levou-me a delimitar o objeto de pesquisa que foi se

definindo ao longo do processo na tentativa de entender os sentidos produzidos pelos discursos acerca da educação inclusiva numa escola pública municipal de Novo Hamburgo.

A interlocução com os sujeitos da pesquisa me permitiu ir significando cada etapa, de modo que foi se delineando o processo de investigação. O exercício de descrição e interpretação deu-se por procedimentos, a partir da inspiração na obra de Orlandi (2003b). No entanto, segui as etapas de acordo com minha interpretação, conforme o que segue:

1º Procurar no texto sua discursividade, iniciando uma primeira análise da instância enunciativa, tornando visíveis os dizeres, desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia sê-lo daquela maneira. Desnaturaliza-se a relação palavra-coisa.

2º Relacionar a identificação de formações discursivas distintas, atingindo a constituição dos processos discursivos responsáveis pelos efeitos de sentidos produzidos no material simbólico.

3º Passar do objeto discursivo para o processo discursivo, no qual identifico as regularidades presentes nos discursos e organizo conjuntos discursivos que poderiam estar constituindo os dizeres e as práticas no âmbito escolar da pesquisa.

Do conjunto de formulações das professoras extraí algumas como recortes discursivos para análise, que aparecem numeradas quanto ao seu emprego nas análises que efetuei, as quais apresento no capítulo quatro.

As etapas do processo de investigação foram sendo construídas junto com o próprio objeto de estudo, uma vez que o objeto “bruto” foi tomando diferentes formas e significando tanto para a pesquisadora quanto para os sujeitos da pesquisa. Para que esse processo fosse possível, foi necessário definir alguns critérios, que ora passo a descrever.

### **3.2 Definição de critérios para o processo de investigação**

Considerando o meu objeto de estudo e os objetivos delineados a partir dos aspectos expostos anteriormente, realizei a pesquisa no ano de 2004, em uma escola regular da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo, que atende crianças com necessidades educacionais especiais. Um dos primeiros critérios foi o de que a escola tivesse em sua matrícula de 2004 alunos com NEE. Também delimito que a mesma deveria ter um tempo considerável de experiência com a proposta de inclusão escolar, constando no projeto político-pedagógico. Foram esses critérios que me levaram à escolha da escola na pesquisa.

O campo de investigação ficou em um único contexto, pois minha intenção não era fazer comparações de realidades, e sim compreender as relações que constituem os dizeres e os saberes do professor quanto à inclusão escolar no ensino regular.

A equipe diretiva mostrou-se receptiva à pesquisa e às articulações de aspectos que viabilizaram o processo de inclusão escolar, em parceria com a Secretaria de Educação do município e familiares. Dito isso, entram em questão os critérios adotados para a indicação das professoras participantes da ação investigativa, os quais foram explicitados em reunião com o corpo docente. Após conhecimento e consentimento da equipe diretiva e da Secretaria de Educação, apresentei a proposta de investigação, deixando de livre escolha a participação na mesma. Constatei que, na matrícula geral da escola, seis turmas comportavam tais alunos.

Todavia, só poderiam participar as professoras que atuassem em sala de aula com alunos com NEE, preferencialmente com mais tempo de experiência na proposta de inclusão, independentemente da formação inicial ou outras condições. Das seis professoras que atuavam com alunos com NEE, cinco assinaram o termo de consentimento informado e,

destas cinco, quatro participaram efetivamente da investigação, pois uma professora exonerou-se da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo.

Das quatro professoras, três trabalhavam nos dois turnos na escola, e uma trabalhava só no turno da tarde. Quanto à formação, uma professora tem licenciatura concluída em 1998, duas estavam cursando o 3º semestre e uma o 4º semestre do ensino superior (curso de Artes e Pedagogia, respectivamente). Quanto ao tempo de docência, variava entre 10 e 22 anos. Apresento a seguir algumas características da escola pesquisada, as quais também permearam o caminho investigativo desse estudo.

### **3.3 Caracterização da escola pesquisada**

A escola na qual foi realizada a pesquisa recebeu autorização de funcionamento em 25/08/1989. Na ocasião da pesquisa, estava composta por 01 diretora, 01 coordenadora pedagógica, 16 professores, 03 estagiárias, 05 funcionários e 01 secretário de escola, tendo 354 alunos em sua matrícula inicial. A escola também possui projetos de apoio, como: Escolinha de Artes, Canto Coral, Grupo Folclórico, Laboratório de Ciências, Ludoteca Multicultural, Laboratório de Matemática. Como serviço de apoio, destaca-se o atendimento em Sala de Recursos<sup>17</sup> em uma escola da mesma rede de ensino, prioritariamente aos alunos com NEE.

Quanto ao espaço físico, a escola dispõe de sete salas de aula, seis salas para projetos, um pavilhão para atividades variadas, uma sala de professores, uma sala de planejamento,

---

<sup>17</sup> A referida rede de ensino possuía, na ocasião do levantamento de dados, 18 Salas de Recursos em pontos que possibilitam acesso a todas as 75 escolas, de modo que os alunos são atendidos preferencialmente por um profissional psicopedagogo.

uma sala da diretora, uma secretaria, uma cozinha, dois banheiros para alunos, um banheiro para professores, além de um amplo pátio.

As características socioeconômicas da população da comunidade escolar a situam na classe baixa, sendo que o nível médio de instrução é de ensino fundamental incompleto.

Até 2003 a escola havia matriculado alunos com Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência auditiva, baixa visão, deficiência mental, síndrome de Bukowitz, doença de Friedreich e paralisia infantil. Dentre estes, seis já concluíram o 5º ano do ensino fundamental e ingressaram em outra rede de ensino, dando seqüência à escolarização.

Em 2004 a escola possuía 10 alunos matriculados com NEE, com diagnósticos tais como Síndrome de Down, déficit de atenção, hiperatividade, paralisia cerebral, baixa visão, comprometimentos neurológicos. Desses, dois não possuem diagnóstico, mas apresentam déficit de aprendizagem.

Passo agora a descrever o processo de coleta de material lingüístico e as técnicas de pesquisa que permearam o caminho investigativo desse estudo.

### **3.4 Constituição do *corpus* para análise**

Na coleta do material lingüístico para análise, utilizei a técnica de questionário e entrevista, buscando representar o discurso das professoras de alunos com NEE na escola de ensino regular. Também utilizei-me de anotações de relatos verbais e de observações na

escola: horário de recreio, sala de professores e sala de aula. Optei pela entrevista na modalidade semi-estruturada.

Nesse processo, eu, enquanto pesquisadora, e as professoras negociamos juntas, com fins práticos, as posições, pontos de vista, constituindo a entrevista, descrições contextuais coletivamente produzidas e posições enunciativas.

Para construir a entrevista, a compreendi como um acontecimento de interações, onde está envolvida uma diversidade de objetos e de sentidos. Este foi um momento importante da minha pesquisa, com a perspectiva de demarcar caminhos, os quais tornaram-se o fio condutor para a análise.

Os dados obtidos dos relatos das professoras encontram-se armazenados em fita cassete, totalizando cerca de 6h40min de gravações. Construí o *corpus* discursivo da pesquisa a partir desses relatos, no exercício de análise, conforme passo a comentar a seguir.

---

## 4. ANÁLISE

---

Neste capítulo ressalto que elenquei recortes discursivos que considereei mais significativos no que se refere ao dizer da prática, buscando posições assumidas pelo sujeito-professora com experiência de educação inclusiva no ensino regular. Para tanto, são os sentidos que emergem do acontecimento “ser professora de aluno com NEE” que são destacados.

Este estudo detém-se na análise do dizer da prática, por entender que falar é construir sentidos. Com isso, não tenho como objetivo esgotar, mas sim evidenciar efeitos de sentidos manifestados nos discursos, por estarem vinculados à memória discursiva, refletindo num momento de descontinuidade. Refiro-me aqui às perguntas que guiaram as entrevistas e possibilitaram certas manifestações nos dizeres das professoras, permitindo que a análise tomasse diferentes rumos discursivos.

A análise de discurso permitiu-me examinar a produção de efeitos de sentidos entre os interlocutores. Os sentidos dessa pesquisa não estão presos às palavras. Cada palavra que constituiu o *corpus* carrega a historicidade que já teve sentido em outra realidade, em outro lugar. Ao dizê-la, a professora constrói novo sentido, uma vez que este é produzido pelos sujeitos e não transmitido pela palavra. No exercício analítico, levei em conta que o autor dá ao seu texto um sentido que pode não ser o sentido do leitor.

O discurso tem a materialidade que é o texto, porém meu exercício é buscar os sentidos fora do texto, pois o sentido vai além do texto: há a vida social, sendo que o sujeito é dependente de alguma maneira destes sentidos que o levam a alguma posição. Portanto, nessa

pesquisa, a linguagem sempre aponta para além do que está escrito. O sujeito está sempre preso a algum lugar de sua história que produz sentidos.

Meu objetivo não foi o de chegar a uma verdade, mas de analisar sentidos. É uma interpretação e, sendo assim, não se esgota. O sentido, por vezes, escapa, é deslizando, não fixo.

Analisar discursos em torno da educação inclusiva, no ensino regular, exigiu um cuidado que implicou analisar discursos em suas condições, seu jogo e seus efeitos, entendendo que os enunciados acerca das práticas sinalizam o que foi tomado por verdade, a partir de determinados discursos já instituídos. Entendo que essas relações produzem saberes e conhecimentos, os quais não estiveram sempre lá; em “se tratando do conhecimento, há relações de força e de poder que atravessam todas essas classificações, diferenças, considerações” (ORLANDI, 2003a, p. 02).

Entendendo que a mediação do discurso possibilita não só a permanência, mas também a continuidade, o deslocamento, a transformação do homem e da realidade, organizei os enunciados cujas recorrências permitiram-me compreender certos significados que dão sentido às práticas no contexto escolar. São discursos de: frustração, ansiedade e culpa por parte do professor frente à não-aprendizagem do aluno; práticas de normalização – o tempo de escola *versus* o tempo do aluno; inquietudes da corporalidade; negação da posição de aluno; a idéia do especialista como solução; a importância do discurso médico; atribuições da família/atribuições da escola; marcas que constituem o sujeito-professora.

Passo agora a apresentar o exercício analítico propriamente dito, a partir de cada um desses conjuntos discursivos, ressaltando que os organizei separadamente apenas para fins

didáticos, pois estes mesmos discursos se articulam e se entrelaçam na constituição das práticas escolares e dos sujeitos alunos e professores.

#### **4.1 Frustração, ansiedade e culpa por parte do professor, frente à não-aprendizagem do aluno**

Os dizeres das professoras apontam para o sentimento de frustração, de ansiedade e, muitas vezes, de culpa frente à não-aprendizagem do aluno, ou então frente ao comportamento do mesmo. A professora sente-se culpada quando diz ficar (1)<sup>18</sup> *braba nesse sentido assim, de eu ser muito leiga para trabalhar com ...essas dificuldades; que é um desafio além [...], dos meus conhecimentos*<sup>19</sup>. (MILA<sup>20</sup>). Na sua fala, além da necessidade de ampliar seu conhecimento, também se pode perceber que há uma insegurança com relação às necessidades educacionais especiais, como se para cada uma das necessidades houvesse uma forma correta de fazer a intervenção. Ao referir-se a uma leitura sobre a “Síndrome de Down”, ela diz que (2) *na verdade, nem eu sei como é que tem que ser com a Síndrome de Down, tu entende?! Eu estou aprendendo a conhecer o que [...] é uma criança com Síndrome de Down, que eu não sei.* (MILA).

Esses enunciados, além de apontarem para um sentimento de insegurança, apontam também para um envolvimento muito mais que meramente profissional, e sim também pessoal. Tardif (2005, p. 113) assinala que alguns professores “se engajam a fundo no trabalho que chega a tomar um tempo considerável, até mesmo invadindo sua vida particular,

---

<sup>18</sup> O conjunto de formulações discursivas aparece numerado em seqüência.

<sup>19</sup> Utilizo itálico para assinalar os dizeres que compõem o *corpus* da pesquisa.

<sup>20</sup> Este, assim como os outros nomes citados, são fictícios. Os mesmos foram escolhidos pelas respectivas professoras.

as noites, os fins de semana, sem falar das atividades de duração mais longa, como cursos de aperfeiçoamento, de formação específica [...].”

Os discursos de culpa, ansiedade e frustração podem ser evidenciados também no dizer de outra professora ao referir-se a situações de não-aprendizagem e de não-acompanhamento de um aluno com NEE, em relação aos demais colegas da turma, quando afirma incomodar-se consigo mesma por não conseguir alcançar os objetivos com o aluno e conclui dizendo: (3) *se eu pudesse abrir a cabecinha deles e ensinar tudo que... tudo que eles merecem saber para desenvolverem suas habilidades* (ANDRIELI).

Considerando o papel mediador do professor, entendo que o sentimento de frustração e culpa pode mover o mesmo a buscar alternativas e novas situações. Entretanto, na interação professor-aluno, pode também gerar fracasso, impotência e culpa no aluno e também no professor. Na concepção vygotskyana, o papel do professor não é necessariamente o de fornecer pistas estruturadas, mas o de fazer interferências verbais e outras mediações sociais, possibilitando às crianças não só a percepção consciente das habilidades e conhecimentos já constituídos, mas também a autonomia do pensar e do agir, na sua constituição enquanto sujeitos interativos-ativos frente ao real.

Ao circularem discursos de frustração, de ansiedade e de culpa que envolvem o professor, não somente no contexto escolar, esses discursos não são apenas informações que as professoras nos passam, mas são sentidos afetados pela língua e pela história, que, ao serem ditos, constituem os sujeitos e as práticas desse contexto.

Além desses aspectos, há a preocupação com o conhecimento e com as habilidades dos alunos. Uma das interlocutoras mostra isso quando exemplifica: (4) *tu tem que prestar atenção, fazer as coisas legal pra ti poder ser o que tu quer* (ANDRIELI). Ela mostra sua

preocupação enfatizando: (5) *eu preciso de uma ajuda, pra mim desenvolver as habilidades dessas crianças... no mais, nada assim, específico... dentro das possibilidades..., fazer melhor... a turma é pequena..., tem 21 alunos...* (ANDRIELI).

O sentido que essas professoras dão à sua prática mostra a complexidade da tarefa docente, o que é corroborado por Tardif (2005, p. 134) ao afirmar que “as interações com os alunos cobrem um amplo espectro de atitudes: físicas, verbais, emocionais, cognitivas, morais, etc”. Tais atitudes também atravessam os discursos presentes no contexto escolar, assim como são atravessadas por esses discursos, definindo práticas. Algumas dessas práticas podem ser visualizadas no conjunto discursivo a seguir.

#### **4.2 Práticas de normalização – o tempo de escola *versus* o tempo do aluno**

Observo que no âmbito escolar as práticas de normalização, por exemplo, as que definem um tempo – o ano letivo – para que o aluno atinja determinados objetivos, em alguns casos são entraves para o professor e para o aluno. A preocupação da professora com relação a uma aluna que possui diagnóstico de Síndrome de Down é o seguinte: (6) *eu não sei até que ponto ela vai conseguir ou não vai, eu não tenho uma bola de cristal, para saber se ela vai.... em um ano, em dois anos, em três anos, eu não sei!* (MILA). A questão aí é que o parâmetro para todos é o ano letivo que está instituído.

Essas são práticas que foram, ao longo dos anos, sendo normalizadas, e o aluno que aprende em outro tempo que não o instituído sofre um processo de exclusão, embora esteja na turma regular. A professora evidencia:

*(7) é uma cobrança que é feita sobre a minha pessoa como professora de que eu tenho um ano, esse é o problema [...] é difícil de assegurar prática e teoria, tudo muito rápido, quando tu vê, até que eu conheça a [A]<sup>21</sup>, até que eu entenda o processo de como é que eu vou fazer, até que eu achei um jeito, [...] passou o ano (MILA).*

Nesse relato, fica evidente a angústia da professora com a necessidade de se conjugar todo um processo que requer (8) *adaptação, convivência e alfabetização (MILA)*, num ano letivo. Ao relatar a situação de outro aluno com NEE (hiperativo), a professora salienta a dificuldade de conciliar o tempo da escola com o tempo do aluno, pois seu desejo era de que (9) *naquele período de um ano, eu conseguisse fazer com que ele fosse para dentro da sala de aula, ficasse no grupo e iniciasse alguma coisa, algo assim parecido com o que eu tava pensando. Porque ele não conseguia (MILA).*

Está presente ainda nos relatos uma inquietação quanto a outras práticas que também definem a busca da normalização de sujeitos. A professora diz, referindo-se a rótulos que se desfizeram na turma, que

*(10) nós todos temos parâmetros de normalidade ou anormalidade [...] que em determinadas situações eu sou normal ao todo, mas em outras situações eu sou anormal a estas pessoas, então todos nós temos que ter paciência. Então, muitos rótulos que nós tínhamos, eu e as crianças, se perderam (MILA).*

Ao mesmo tempo em que uma das professoras tenta romper com os rótulos e relativizar os padrões de normalidade, a outra mostra a preocupação em proporcionar a um aluno de inclusão formas de (11) *conseguir as habilidades que os outros têm (ANDRIELI)*. Percebe-se que há um enorme desejo, em todas as professoras, de ver esses alunos avançarem

---

<sup>21</sup> Quando as professoras citam nomes de alunos, usarei letras do alfabeto (A, B, C) para identificá-los.

em seu processo de aprendizagem, de modo amplo. No entanto, a aprendizagem formal, da qual a escola se ocupa, tem um peso muito maior do que as outras habilidades que a escola pode proporcionar ao aluno. Os discursos que, historicamente, foram constituindo tanto as práticas escolares quanto os saberes que definem essas práticas foram também dando um significado maior às aprendizagens formais.

A proposta de educação inclusiva é complexa, pois articula vários aspectos, dentre eles os analisados aqui, como o tempo instituído diferente do tempo do aluno, o peso da aprendizagem formal na escola, em detrimento das demais habilidades do aluno, o olhar do professor e dos alunos sobre determinada necessidade especial. Todavia, há que se destacar que a coletividade heterogênea, da qual trata Vygotsky (1997), possibilita que diferentes níveis intelectuais tragam novas qualidades e novas particularidades. Nesse caso, a coletividade homogênea poderá privar a criança da comunicação e do desenvolvimento. As diferenças de níveis intelectuais são condição importante da atividade coletiva. Essa coletividade homogênea pode ser exemplificada num enunciado que mostra a preocupação da professora com o comportamento de um aluno que reage de forma não esperada num ambiente coletivo. Segundo ela, (12) *o [B] ele, ele se ofende com qualquer olhar. Agora já não tanto. Mas um olhar que tivesse olhando pra ele, já achava que estavam... agredindo ele...sabe...(ANDRIELI)*. Esse enunciado mostra a predeterminação do “ambiente organizacional” (TARDIF, 2005) nas relações, uma vez que, por mais que a professora queira considerar as individualidades do aluno, seu trabalho também segue o mandato da escola. Este aluno, também tem normas a cumprir. Nesse sentido, o professor “assume ora o papel de agente moral, ora de responsável pela instrução dos alunos; ocupa um lugar nas divisões e subdivisões das ordens do ensino; seu trabalho se rege pelo tempo, pelos ritmos e rotinas escolares, etc.” (TARDIF, 2005, p. 277-278).

A organização escolar também é um dispositivo de constituição no plano subjetivo e corporal. É disso que passo a tratar no próximo conjunto discursivo.

### 4.3 Inquietudes da corporalidade

Na perspectiva em que realizei a análise, pude visualizar uma recorrência nos enunciados que apontam para questões corporais. Esses fatores referem-se ao corpo, tanto na sua implicação com a aprendizagem quanto na interação com o grupo. Na fala de uma das professoras, ao referir-se a uma aluna com NEE, incluída na turma, podem-se evidenciar suas expectativas com relação ao espaço educativo no desenvolvimento da mesma. Refere ela que

*(13) os fatos que a gente já tinha lido através dos documentos que se tinha [...] que a [C] teve complicação na hora do parto, o médico disse para a mãe que ela não iria nem caminhar [...] foi o destino [...] e a menina é, ela é, olha..., é muito querida e ela se desenvolveu muito bem, só ela não conseguiu ainda acompanhar as outras crianças se alfabetizar, mas está tendo um preparo, até porque ela não teve o tratamento necessário (MICA).*

Ao mesmo tempo em que a professora mostra ter um olhar singular para o processo da aluna, vejo que há uma tentativa constante para que a mesma acompanhe as outras crianças. Ou seja, há um parâmetro aí que são as outras crianças. Como somos constituídos por discursos que ao longo dos anos foram dando sentido ao sujeito da escola e ao espaço de homogeneização, não rompemos com essa lógica. Por mais que busquemos entender o aluno em seu potencial, não nos livramos dos parâmetros que são constituídos nos/pelos discursos.

Vygotsky (1997), nos faz refletir quando afirma que não há como lutar contra o defeito, mas sim há que se entender o aluno como ser potencial na atividade coletiva. Este autor também nos mostra que o desenvolvimento não é sinônimo de maturação biológica, mas resultado das complexas relações sociais.

Na situação de um aluno com paralisia cerebral e que não caminha, observo que a professora tenta não considerar a deficiência física como empecilho, ao reforçar que (14) *o [D], que precisava levar no banheiro, que precisava carregar ele... nada disso... me afeta, só a aprendizagem...* (ANDRIELI). Há uma tendência de focar mais no aspecto cognitivo do que no corpo, pois os discursos que dão significado às práticas educativas privilegiam esse aspecto. Considero que as vivências corporais não podem ser colocadas num nível secundário, por entender que são elas, grandes possibilitadoras na percepção de facilidades e dificuldades, também no plano cognitivo e, assim, propicia novas expectativas e superação.

Enquanto em algumas falas pode-se constatar a ênfase no aspecto intelectual em detrimento do corporal, a preocupação com a questão corporal aparece quando há o risco de o aluno ter de receber atendimento diferenciado com atividades especiais. Isto se percebe na seguinte afirmação de uma professora:

(15) *quando é uma coisa motora, é mais complicado... coisas que têm espaços delimitados... toda vez que eu vou para a aula, eu nunca trago atividade especial para ele... depois, eu procuro sempre fazer a mesma atividade dos outros para ele, dificilmente ele... faz outra coisa...* (ANA).

Maturana (1998) afirma que todos sabemos que a identidade também está marcada no corpo. Ela aparece nos gestos, na postura e nas mímicas que modelam nosso corpo, fazendo de cada um, um ser singular. Nós professores aprendemos teorias, conceitos, regras, normas,

leis, informações, como uma captação de um mundo independente, num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade. “Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações.” (MATURANA, 1998, p. 60).

Vejo novamente as questões do corpo relacionadas com as questões cognitivas, quando uma das professoras relata sua experiência junto a uma aluna com diagnóstico de Síndrome de Down, enfatizando a atenção que é preciso ter quando a menina menstrua. Diz ela: (16) *eu vou lá, dou toda a atenção que ela precisa... Ela se sente bem assim... nada... me frustra... só a aprendizagem* (ANDRIELI).

No relato sobre um aluno com diagnóstico de hiperatividade fica evidente o quanto as questões corporais se articulam com as questões intelectuais, principalmente no coletivo. O fato de um aluno estar constantemente em movimento significa um problema, e não uma potencialidade para destacar o aspecto cognitivo, uma vez que ele passa a perturbar a ordem que a professora precisa manter no ambiente social, que é discursivamente ordenado e regulado. Observo isso na seguinte afirmação: (17) *eu já tive problema de hiperatividade, aí sim foi problema. Mas aí é diferente, né, ele não consegue parar... é toda outra questão assim de envolvimento, aí eu tive problemas e tive que conversar com os pais, foi bem difícil...* (MICA).

Em outras palavras, a professora, na tentativa de proporcionar uma convivência com a turma de forma homogênea e, de certa maneira, visando a um ideal de aluno, traduz seu sentimento afirmando:

(18) *às vezes eu ficava assim... braba com ele; mas era um braba assim... que passava logo... eu não tinha ele como um peso, mais eu sentia ele assim, como um desafio*

*mesmo. Eu queria assim transformar ele do dia para a noite. Esse, esse era o meu desejo. Que naquele período de um ano, eu conseguisse fazer com que ele fosse para dentro da sala de aula, ficasse no grupo e iniciasse alguma coisa, algo assim parecido com o que eu tava pensando. Porque ele não conseguia (MILA).*

Novamente destaco as inquietudes do corpo como determinantes no espaço escolar, pois as relações estabelecidas definem como o aluno deve ser e estar na escola. Na comparação que uma professora faz entre dois alunos incluídos, sendo um hiperativo e o outro com paralisia, pode-se identificar a preferência por aquele cujo corpo “fale” menos. Ressalta ela: (19) *eu acho que quando se tem um aluno... incluso... quando é um aluno como o [D] que é calmo, que trabalha, então tu tem uma facilidade bem maior; quando é um aluno agressivo é que eu acho que se torna assim um pouco mais problemático. (ANA).* As manifestações do corpo também podem ser constatadas no seguinte enunciado: (20) *o [E], às vezes mordida..., quando ele estava bravo, ele batia, então eu vi pais virem reclamar... (ANA).*

No entender de Vygotsky, o defeito corporal se realiza como uma anormalidade social de conduta. Compreende que o defeito não se pode manifestar na personalidade diretamente, porque tanto o ouvido como os olhos não são apenas órgãos físicos. São também órgãos sociais, pois a relação entre o mundo e o homem acontece pela mediação do meio social. Não há uma comunicação pura, direta e não social com o mundo. O meio social limita, resiste e orienta a comunicação com o mundo exterior. Assim, a perda da função de um órgão implica a perda de uma das mais importantes funções sociais, pois pode prejudicar os vínculos sociais e deslocar alguns sistemas de conduta desse sujeito. O mesmo autor acentua que a perda de um órgão é apenas a perda ou ausência de uma das vias de comunicação ou de formação de vínculos psicossociais (VYGOTSKY, 1997, p. 74).

Considerando que não há uma comunicação que não seja social, as mediações entre professor-aluno e aluno-aluno, têm significados constituídos socialmente. São as sucessivas interações sociais que permitem que os alunos vão formando seu repertório, marcando sua forma de interagir nas distintas situações. Assim,

*(21) todos os colegas... já convivem com isso, há muitos anos... tem várias crianças na escola, que eles se ajudam, tem o [D] da 4ª, [...] que anda em cadeira de rodas, né. As crianças no recreio ajudam a turma dele, cada dia tem dois que... cuidam dele, ficam com ele, brincam com ele, né... da maneira deles (ANDRIELI).*

A ajuda mútua entre os colegas talvez seja menos pela deficiência do colega que está na cadeira de rodas e mais pelas interações em que os sujeitos estão inseridos desde que nascem, e a aceitação mútua se conserva como um modo de viver.

As relações no âmbito social são favoráveis ao desenvolvimento do aluno. Todavia, essas relações, ao serem constituídas por discursos que privilegiam certos modos de ser do aluno, professor, pais, etc., definem também práticas. Nesse sentido, é comum pensar que um aluno com deficiência física ou com outra necessidade está em desvantagem em relação aos demais. A professora tenta mostrar que as interações são tranquilas com a turma em relação ao aluno com deficiência física, quando diz que

*(22) parece que eles já estão habituados a auxiliar ele... “vamos colocar as cadeiras mais para cá, porque aqui o [D] precisa passar”... então eu acho que ele está bem entrosado na turma... que ele tem limitações, é claro, mas muitas coisas ele consegue, e quando ele está empolgado, ele consegue mais ainda (ANA).*

Esses enunciados também mostram que a interação social foi possibilitando a construção de relações em que os sujeitos alunos e professor encontram-se envolvidos. A

linguagem produz significados, e, conforme Vygotsky (1997), são os recursos de comunicação que possibilitam a colaboração coletiva entre os alunos. Essa mesma dinâmica pode-se evidenciar na referência de uma professora de que sua aluna

*(23) é ...bem diferente de todas as outras, apesar dela não mover os dedinhos das mãos (uma das mãos), todo o lado direito, o pezinho dela, ela também não consegue calçar direito, ela se organiza... ela bota na mesa [...], ela tira, na hora da merenda, tudo ela faz na questão da orientação, em casa eu sinto que é diferente, mas no caso na aula ela entrou na rotina; e assim, procura fazer as tarefas, embora a parte motora com dificuldade... (MICA).*

Identifico também na fala da professora o que Vygotsky (1997) chamou de “recursos auxiliares”, que são estímulos nas mediações sociais que reestruturam os processos naturais de desenvolvimento, possibilitando o desenvolvimento potencial desse aluno com NEE. Na fala de outra professora, pode-se identificar também essa prática, quando esta menciona o exemplo de uma aluna sobre a qual diz: *(24) ela interage, ela não é uma criança passiva que está lá no cantinho dela; não, ela tem a tarefa dela, ela vai lá, sabe onde é que tem o giz de cera, busca, vai pintar, pede emprestado, ela conversa, ela brinca, ela joga, ela está no grupo [...]* (MICA).

Nesses dizeres, a questão corporal/motora, surge camuflada, não é explicitada a inquietude da corporalidade, nada é relatado sobre como é tratado o corpo dos alunos com NEE, apesar de ser evidenciado, no meu entendimento, que são eles que mais necessitam de estimulação e exteriorização pela via corporal no sentido estrito do termo.

Nessas discursividades, professor e aluno vão se constituindo, e esse movimento é mediado pelas relações com o mundo natural e social. Essa dinâmica também se constitui com discursos de negação da posição de aluno, conforme passo a discutir a seguir.

#### **4.4 Negação da posição de aluno**

Os dizeres das professoras pesquisadas também mostram que há um sentido de negação da posição de certos alunos incluídos nas turmas regulares nos discursos do contexto escolar, sendo até uma forma de rejeição daquilo que entendo como posição de aluno, pois este não é considerado um aluno como os outros. Constato isso na medida em que a professora relata a situação de uma aluna e se refere a ela mostrando sentimento de compaixão. Ela exemplifica: (25) *o caso mais comum é assim, não quer sentar perto na hora da rodinha; chamo todo o mundo e a gente vai conversar sobre o assunto, aí a gente vai falar; aí ninguém quer sentar perto dela.* (MICA).

O sentido de discriminação fica também evidente, pois

(26) *embora assim que ela se sente acolhida pelo grupo... ela interage, ela não é uma criança passiva que está lá no cantinho dela; não, ela tem a tarefa dela, ela vai lá, sabe onde é que tem o giz de cera, busca, vai pintar, pede emprestado, ela conversa, ela brinca, ela joga, ela está no grupo, mas que existe esta discriminação, existe!* (MICA).

As relações no espaço da sala de aula se dão num movimento de interação dialética e num sistema contraditório (VYGOTSKY, 1998). Vejo que a escola vem buscando romper

com certas construções que colocam o aluno com NEE em desvantagem, por ter “uma falta”, tentando trabalhar a convivência com as diferenças. A equipe diretiva da escola em pesquisa acredita numa escola “aberta às diferenças, oferecendo qualidade e modificando as estruturas escolares excludentes”.

O sentido de discriminação não está somente nas relações com os alunos, mas transcende os muros da escola, pois a professora assinala que é

*(27) o comportamento geral das pessoas, da comunidade, da cultura; e eu sinto assim que existe uma discriminação e ela sente isso [a referida aluna], mas ao mesmo tempo ela não dá tanta importância, eu acho que de certa forma ela sabe, e não [...] reclama assim, mas se conforma (MICA).*

Portanto, os discursos no contexto social produziram ao longo da história e vêm produzindo essas hierarquias nas relações sociais. Os significados que vão sendo aplicados vão delimitando conceitualmente formas de sentir e de interpretar as vivências. Ao mesmo tempo, observa-se que a forma de interagir da aluna mostra uma confrontação ativa por parte desta, pois a professora reforça que ela não é uma criança passiva. As pré-construções a respeito do aluno com NEE naturalizam um modo de ser desse aluno que está presente nos discursos, e quando isso não se confirma, há um destaque maior, por parte da professora. Ou seja, a professora se mostra surpresa pela aluna ser ativa frente à sua deficiência.

Esses discursos também constituem uma posição do aluno com NEE como problema no âmbito das relações, pois *(28) quando se tem um aluno... incluso... quando é um aluno como o [D] que é calmo, que trabalha, então tu tens uma facilidade bem maior; quando é um aluno agressivo é que eu acho que se torna assim um pouco mais problemático (ANA).* Neste

caso, “incluso” significa o aluno com dificuldade especial que não cria problemas. Desse modo as crianças com NEE estão na sala, mas não são “alunos”.

Esses sentidos de negação estão presentes também nas relações com funcionários da escola. A professora aponta que

*(29) de funcionários da escola eu já vi: ah, ele, não aprende, né?[...] mas ele está indo para a 4ª série... Até esse ano aconteceu, uma das tias veio... falando assim para mim, daí eu disse assim para ela: tia, mas não é assim, ele aprende muita coisa, certas coisas ele entende melhor que os outros, eu disse para ela (ANA).*

Essas significações socialmente produzidas definem também o conflito, quando os sujeitos não correspondem ao ideal de ser e de estar nos espaços sociais que são parâmetros. Destaco esse sentido quando os dizeres evidenciam o seguinte: (30) *ele começou a ter problemas de relacionamento, começou a ficar agressivo, daí que a gente, não só eu, as outras colegas também, a gente começou a ter um pouco de problema de lidar com essa situação (ANA).*

As discursividades também dão sentido aos processos de diferenciação entre os sujeitos, nesse caso, às hierarquias entre os sujeitos alunos, professores, funcionários, etc. Conforme Popkewitz (2001), o professor se vê também numa situação de estar no controle e ao mesmo tempo ser o instrutor dos alunos, sem reprimir a ação e o pensamento. As estratégias discursivas sancionam tanto o manejo psicológico da criança quanto a prática docente.

A professora, ao falar de suas dificuldades, referindo-se a uma aluna, aponta para conflitos de convivência gerados pelos processos de diferenciação presentes nos espaços

sociais e, ao mesmo tempo, para uma apropriação de novas formas de mediação desses conflitos por parte dos próprios alunos. Quanto à aluna,

(31) *todos os dias ela tem um conflito no recreio, e as minhas alunas, sempre são as que vão lá, conversar com ela, ajudar ela... não só as minhas, tem de outras turmas também... então, eu vejo que eles... já estão se inteirando assim... e já agem, assim, de repente...a diferença que existe... mas eles sempre procuram alternativas para lidar bem com as situações (ANA).*

Os dizeres analisados mostram ainda que o aluno, embora numa posição de dependência do outro, como é o caso da situação mencionada como exemplo, busca se apropriar de novas formas de mediação na relação para modificar ou tornar mais agradável o seu contexto. A professora, ao destacar um aluno, diz:

(32) *eu vejo que ele tem uma coisa assim, aquela coisa da piedade... e ele muitas vezes, se faz de coitado... que ele não consegue..., que isso é muito difícil..., ele às vezes manipula um pouco, eu vejo que [...] ele me manipula bastante... daí quando eu aperto ele... [...] esses dias eu dei um texto pra ele com letras maiúsculas e minúsculas, mas ó [D] eu conversei com a professora [...] e ela disse que ela trabalhou contigo ano passado e que tu já sabia fazer tudo isso aqui, como é que agora tu te esqueceu? [...] tu esqueceu disto? Não, não. Eu disse: Então vamos tentar? [...]. Daí ele faz muito esse jogo, assim: ah, eu não sei fazer. Daí tu tem que dizer: Ah, tu não sabe? Então está. Aí ele não faz mesmo... Então ele, em alguns estágios assim... ele manipula, então: Busca água para mim, quando ele poderia ir buscar, me leva no banheiro... (ANA).*

Também fica explícito o sentido de que a professora precisa provocar esse aluno com NEE, entendendo-o como um sujeito potencial, na medida em que ela oportuniza vivências para que o aluno se desenvolva. A professora relata que a coordenadora da escola observou isso. Diz ela: (33) *vê que ele pode fazer sozinho, te liberta também, tu não pode... tratar ele com exclusividade, e aí então que [...] ele começou a se virar mais sozinho, assim, [...] ele é uma criança de dias, tem dias que ele produz...* (ANA).

Vale relembrar o alerta de Vygotsky (1997) de que é inútil lutar contra o defeito e suas conseqüências diretas, mas é legítimo lutar contra as dificuldades na atividade coletiva, pois esta é que gera o sintoma.

Nas regras escolares também estão implícitas essas relações de negação e os processos de diferenciação entre os sujeitos. Ao referir-se a uma aluna, a professora diz:

(34) *ela ia para o banheiro junto com todos, porque eu me ligava que ela tinha que ir, mas na volta do banheiro, eu não vi a [A], eu esquecia da [A]. A [A] estava lá no banheiro e na hora que todo o mundo tava escovando os dentes; o potinho da [A] tava lá e a [A] não tava; aí eu [A], cadê a [A]? a [A] estava ainda no banheiro!* (MILA).

Embora a professora tente reconhecer o processo singular da aluna e que não pode ser comparado com o processo dos demais no cumprimento das regras, ela passa a ser analisada pelo viés do que é esperado como normal, ou seja, ir junto com os outros para o banheiro e retornar à sala de aula. Vejo que aí há também um processo de exclusão, uma vez que a aluna não se enquadra nos padrões de normalidade definidos pelas regras.

Identifico nos dizeres uma tentativa de tornar a convivência com alunos que possuem NEE um fato normal.

(35) *A escola assim, já há muito tempo assim, tem várias crianças com necessidades especiais, então já é bem vista, né... eu acho que se acontece é assim... essa diferença, esse olhar de outras pessoas assim, eles não demonstram... e se acontece, é coisa assim, só de sentimento de alguém..., mas não que demonstre* (ANDRIELI).

Essa tentativa também é um movimento do próprio funcionamento discursivo que as condições de produção desses discursos permitem, pois, como já referi nas discussões acerca das políticas educacionais, os discursos de inclusão que as próprias leis definem também vêm privilegiando um ideal de escola, ou seja, é “politicamente correto” ser uma escola inclusiva. Esse dizer tem um peso ideológico, pois os sujeitos são inscritos no discurso, sendo aí posicionados.

A professora vai exemplificando fatos que caracterizam a escola como inclusiva e vai reforçando que (36) *ninguém fica falando: Ah... aquele... aquele louquinho, aquele... não sei o quê...* (ANDRIELI) para referir-se a um dos seus alunos que necessita de cadeira de rodas. A outra professora reafirma que na escola (37) *não tem rótulos* (MICA). Todavia, observo que nesses enunciados a relação entre o dito e o não-dito é muito próxima. Há uma produção discursiva de celebração desse aluno, uma vez que isso converge com um ideal de escola, mas ao mesmo tempo há uma negação da posição do aluno com NEE quando se busca tornar esse sujeito o mais próximo do que é considerado um aluno que convive bem com os demais e que aprende. Vejo isso também quando a professora exemplifica que uma de suas alunas (38) *não consegue acompanhar, mas ela consegue fazer as coisas* (MICA).

Esses sentidos estão presentes no processo discursivo que produz as práticas escolares. Esse processo só é possível no encontro entre o lingüístico e o histórico. Nessa articulação há também o enfoque do peso dos especialistas na solução das questões relacionadas a ser professora de aluno com NEE. É essa produção de sentidos que apresento na seção seguinte.

#### 4.5 O especialista como solução

As professoras, na ânsia de atingir seus objetivos com os alunos e frente às dificuldades que demonstram enfrentar, vêem o especialista como alguém que vai indicar o melhor caminho para atuar com os alunos com NEE. Uma das professoras deixa isso claro quando diz que (39) *a gente...precisa de outros, outros auxílios; precisa de especialista, então, só eu, não vou dar conta, de todos... tudo isso... que está na minha faixa de conhecimento, do diagnóstico da criança....* (ANDRIELI). Esse enunciado também evidencia o peso que possui um diagnóstico para a professora.

Ela entende que lhe falta conhecimento para *dar conta* de lidar com as necessidades dos alunos, e segue enfatizando que

(40) *a lei obriga ... mas não dá acesso à assessoria que o professor precisaria ter... eu acho que uma escola deveria ter um psicólogo... dentro da escola, para dar esse atendimento... necessário a essa criança... eu acho que a lei é muito falha nisso... é obrigatório, mas não dão assistência...* (ANDRIELI).

Apoiando-me nos estudos de Maturana (1998) em relação ao especialista, penso que é positivo tê-los, visto que é impossível termos acesso razoável a todas as informações e novos conceitos que se produzem em cada área. Entretanto, esbarramos no modo como os especialistas se posicionam em relação aos outros saberes.

Neste sentido, destacando o “especialista” que atua dentro da escola no ensino regular, incluo pedagogos que desempenham papel de supervisão, coordenação, orientação, assim

como os administradores, professor de Informática, bibliotecário, professor de Artes, professor de Educação Física, etc., os quais reproduzem o *status* que o conhecimento das áreas assumiu ao longo da história. Quando essa equipe se reúne para discutir e julgar o percurso escolar de um aluno, mesmo quando se discute a aprendizagem, por um lado, nem sempre se valoriza de maneira adequada o saber do professor que atua em sala de aula. Por outro, isentam o professor da responsabilidade que lhe toca, pois este a delega para “os especialistas” e atribui a eles dar conta da situação. Este sentido fica bem evidente no dizer da professora.

O professor necessita repartir suas responsabilidades e diminuir sua angústia. Isso pode ser observado no relato da professora quanto à insistência da mãe de uma aluna em buscar com especialistas a solução para sua filha, que (41) *desde nenê, ela começou a fazer estimulação precoce, várias coisas que auxiliassem a filha dela. Ela levava na APAE<sup>22</sup>, na fono<sup>23</sup> [...] (ANDRIELI).*

Observo que há uma hierarquia entre a posição de professor e a posição especialista. Vasconcellos (2002, p. 73) nos mostra que a hierarquia é construída historicamente. Há hierarquias que fazem com que alguns saberes tenham maior aceitação e credibilidade. Cada especialista demarca seu território, tendo dificuldade para comunicar-se com outras áreas. Embora os especialistas constituam equipes interdisciplinares, eximem-se de maiores comprometimentos com afirmações do tipo: “Isso não é minha especialidade”; “Não quero invadir seara alheia”; “Sobre isso, quem sabe é fulano”. Como consequência, isso estabelece uma hierarquia, em que o especialista no assunto se posiciona acima de todos os demais.

---

<sup>22</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>23</sup> Serviço de fonoaudiologia.

As condições de produção dos discursos que validam a palavra do especialista foram, ao longo dos anos, articulando formações ideológicas e tornando as informações efeitos de sentido. Tais efeitos dão maior peso ao dizer do especialista e estão permeando as práticas escolares. Os profissionais especialistas “acedem a novos postos nos estabelecimentos escolares, então em plena expansão, e se esforçam para impor sua visão de mundo, da escola, da infância, da pedagogia, da adaptação, etc.” (TARDIF, 2005, p. 91).

Esses profissionais tanto se apropriam do trabalho docente tradicional quanto propõem novos serviços educacionais. A inserção de especialistas no sistema educativo procede, em parte, da edificação de uma nova ordem de saberes, que pode estar estabelecendo uma hierarquia entre os mesmos saberes, que também podem ter fronteiras porosas, permeáveis, flexíveis e mutáveis.

Essas mesmas condições que validam a palavra do especialista também conferem um valor ao diagnóstico através de laudos médicos no discurso pedagógico. Esses sentidos serão discutidos no conjunto discursivo que descreve os discursos médicos na articulação com os discursos pedagógicos, na seção 4.6.

Outra professora, ao relatar sobre uma de suas alunas, também aponta nessa direção quando destaca que (42) *se ela [a aluna] tivesse um acompanhamento em uma sala de recursos freqüentemente, eu acho que ela evoluiria muito mais* (MICA).

É a interação com os diversos agentes do contexto escolar que se articula com a experiência do professor e produz hierarquias, indo de relações afetivas a relações de poder entre os profissionais, alunos e comunidade escolar.

Segundo Tardif (2005), “os professores não interagem apenas com alunos, mas também com seus colegas, os professores especializados, os pedagogos, os diretores das

escolas, os profissionais, os pais, etc.”. A colaboração desses agentes termina quando o professor vê-se sozinho frente ao grupo de alunos e, muitas vezes, sente-se inseguro.

Além da insegurança em si e da confiança no especialista, vejo um movimento da professora em definir um lugar para seu aluno, ter certeza de que ele aprende ou não aprende. Esses dizeres mostram-se contraditórios às vezes, pois em outros momentos a mesma professora diz trabalhar com seus alunos (43) *dentro das possibilidades..., fazer melhor...* (ANDRIELI). Ela mostra sua insegurança frente à deficiência ao dizer que

(44) *se tivesse assim... essas assessorias... eu acho que... eu saberia como... tratar melhor, o que fazer. Às vezes a gente não sabe a deficiência da criança... o que fazer com ele... qual o melhor pro aluno, talvez do jeito que eu estou ensinando... não é o jeito que... seria melhor para ele. Então um especialista saberia mais... e me dizer... essa criança... não, nunca... vai conseguir..., às vezes uma deficiência específica... eu acho que teria... uma forma específica... também de... tratar... aquela situação* (ANDRIELI).

Entendo que o próprio contexto social é que produz esses sentidos, pois o sujeito professora se constitui na produção da cultura, é resultado da interpelação pela ideologia (ORLANDI, 2003a). Assim, não é autor do que diz, mas delimita-se na prática social como uma função específica do sujeito.

Os discursos que remetem a solução aos especialistas da educação também se articulam com discursos que supervalorizam a intervenção médica, conforme passo a analisar na seqüência.

#### 4.6 A importância do discurso médico

Os ditos das professoras também remetem para sentidos constituídos em discursos médicos, posto que frente a certas questões algumas professoras conferem uma menor importância ao discurso pedagógico. Numa das situações, a professora destaca que

*(45) se ela [a família] tivesse com os exames já em mãos, que a gente tivesse conseguido que ela mostrasse pra gente os exames, se tivesse a oportunidade de conversar, de tentar alguma coisa, [...] a gente tá incentivando, a gente não está deixando de fazer assim as coisas, mas eu acho que se a gente tivesse os exames, tivesse noção do que está acontecendo exatamente, porque ela nunca teve essa noção aqui, a gente nunca teve assim... um exame, alguma coisa que diz exatamente... (MICA).*

É como se os exames resolvessem por si só as questões que se colocam junto com o aspecto pedagógico. Vejo que a professora, nesses dizeres, se situa num plano secundário e seu olhar pedagógico fica enfraquecido. Esse movimento também a frustra. Diz ela:

*(46) é claro que dizer satisfeita eu não me sinto, porque eu iria me sentir satisfeita se essa criança já tivesse trazido os exames, se essa criança com todos os tratamentos ou todos os encaminhamentos que ela necessita, no caso, né, então nesse sentido eu acho que eu não me sinto satisfeita (MICA).*

Essa produção de sentidos que dá ênfase ao discurso médico no âmbito social e escolar foi sendo constituída por redes de significados em meio às relações de poder. Essas relações é que produzem o que pode ser tomado como verdade ou não. Vale ressaltar que, no

discurso pedagógico, o parecer médico não perde sua importância, mas jamais pode servir de premissa para a decisão pedagógica (BEYER, 2005).

Em certas situações, observa-se que uma intervenção que a professora poderia fazer na interação com o aluno e poderia ter resultado positivo passa a ter valor de verdade quando vinda do médico, pois a posição que o mesmo ocupa no discurso é hierarquicamente superior. Vejo isso quando a professora fala de uma experiência com seu aluno, após a intervenção médica. Diz ela: (47) [...] *eu acho que o médico apertou bastante ele, ele voltou dizendo: eu tenho que ir ao banheiro sozinho, eu tenho que andar no andador sozinho* (ANA).

Esse mesmo sentido pode ser evidenciado no dizer de outra professora quando esta refere-se a uma aluna dizendo:

(48) *ela teve semana passada, ela teve em casa. Aí ganhou nova medicação, está fazendo e está aguardando exames para fazer. Se a menina tivesse um tratamento de um fisioterapeuta ou de uma psicopedagoga, acho assim que ela rapidamente ela iria acompanhar, porque eu não vejo assim nenhuma...* (MICA).

Meirieu (1998) traz questionamentos sobre o papel da mídia, os valores da sociedade em relação às profissões, tais como médico e professor, que tornam muito provável que o saber mais valorizado seja o do médico.

Os dizeres, ao mesmo tempo em que conferem um peso de verdade ao discurso médico, também apontam para o potencial do aluno, independentemente do laudo médico. No relato da professora, isso fica evidente:

(49) *o médico disse que ela nem caminhar não ia, e ela caminha, ela vai, ela se vira, então [...] a menina se desenvolveu bem, está conseguindo. Agora eu não sei,*

*específico em relação à aprendizagem... mas eu sinto assim, que a [C] está tentando aprender e a família está tentando apoiar, está tentando trazer (MICA).*

Conforme Tardif (2005, p. 91), “a divisão do saber aparece, não como causa, mas como resultado da divisão do trabalho. A divisão do saber em disciplinas, em campos de especialidade, em tipos de competências, etc.”. Essas divisões não podem ser consideradas como fenômenos cognitivos ou científicos, mas devem ser tidas como fenômenos eminentemente sociológicos.

O discurso médico, de certa forma, também tem o sentido de “curar” o doente, pois as deficiências podem ter também essa conotação nos espaços sociais. Vejo isso quando a professora afirma: (50) *no começo eu tive que fazer um trabalho bem interessante com eles, porque chamavam ela de doente; todos chamavam ela de doente. E não entendiam o porquê ela era assim (MILA).*

Observo, também, que o peso do diagnóstico pode estar justificando a não-aprendizagem do aluno, pois o professor se angustia, uma vez que o espaço escolar é discursivamente espaço de aprendizagem. E se isso não acontece, o professor pode ser posicionado como incompetente. O laudo, aí, pode amenizar essa possibilidade. Conforme já desenvolvi acima, o sentimento de satisfação ou frustração perpassa a aprendizagem ou não do aluno. Assim, a manifestação da professora é de que (51) *a única coisa que eu me sinto frustrada é a posição mais especificamente... dos médicos ... de colaborar mais, de ter um olhar diferente para aquela família... (MICA).*

Em outro enunciado, pode-se evidenciar isso quando a professora afirma: (52) *Ah, tu sabe, tu já leu no laudo dele... tu sabe que tem essa, essa limitação, talvez que não, que por aqui não vai dar, então tenta por aqui, né... (ANA).*

O reforço do laudo isenta a responsabilidade do professor. A “dita limitação” está diagnosticada, então está dito, não tem questionamento, não tem resistência nem confronto deste professor com o médico, pois há uma hierarquia entre as posições que ocupam, numa ordem de saberes construída ao longo dos anos, dando maior peso e validando o saber médico. De acordo com Vasconcellos (2002), há hierarquias que fazem com que alguns saberes tenham maior aceitação e credibilidade.

Neste sentido, Pimenta (2002), afirma que a *identidade* profissional é construída também a partir de sua significação social enquanto profissão. Essa construção se faz ainda pelo significado que cada professor atribui ao seu fazer, enquanto ator e autor, co-responsável pelo seu desenvolvimento profissional.

Há que construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades pedagógicas que o contexto exige, considerando a prática social como ponto de partida e ponto de chegada. Porém, é necessário que o professor busque novas teorias, faça uma reflexão sobre o próprio pensamento e sobre o mundo social, sem tantos preconceitos e generalizações.

Os discursos que circulam no âmbito escolar acerca dos alunos com NEE também apontam uma demarcação para o que é atribuição da família e o que é da escola, conforme passo a descrever na seção seguinte.

#### **4.7 Atribuições da família/atribuições da escola**

Os dizeres das professoras pesquisadas apontam para a existência de uma tensão permanente entre a família e a escola, no que diz respeito às atribuições de cada uma. A

professora aponta falhas no acompanhamento do processo do aluno por parte da família e observa, especificamente, que isso afeta a aprendizagem de uma de suas alunas. A professora pontua, neste caso, a falta da família, no sentido de impor limites, ao relatar que (53) *hoje ela não quis vir e a mãe deixou ela. Veio até a metade do caminho e deixou... acho assim que se a mãe tivesse insistido um pouquinho mais... acho que nesse sentido falta que a família incentivasse mais ela.* (MICA).

Nessa direção também destaco o relato sobre outra aluna. Diz a professora (54) *que a [C] veio para a nossa escola porque ela acabava não gostando de nenhuma escola e a família acabava tirando ela da escola; então este ano ela veio... para cá* (MICA).

Partilho a idéia de Tardif (2005), de que a atividade docente possui diversas facetas que são constantemente submetidas à dimensão interativa pelo fato de os/as professores/as lidarem com seres humanos. Assim como o professor interage com o aluno, com os colegas especialistas e com os pais, confronta-se com diferentes elementos que atravessam a sua prática, tais como: o espaço, o tempo, a identidade, a experiência, os aspectos social, cognitivo e simbólico, pois não há como precisar as ações das pessoas partindo do que se espera delas. O ponto de vista dos professores se estrutura segundo uma lógica que não é a mesma da família ou do aluno. Nesse caso geram-se conflitos.

Essas tensões podem ser exemplificadas nas relações do dia-a-dia da escola. Nesse sentido, destaco o dizer de outra professora:

(55) *eu já vi que tem comentários de pais quando tem alunos agressivos... daí eu vejo que os pais [...] meio que se revoltam [...] a gente tem... o [F], por exemplo, que é muito de bater nos colegas, e tal... então, já vi assim, pais virem aqui falar com a [...], reclamarem nesse sentido. Do [E] também tinha, porque o [E], às vezes mordida...,*

*quando ele estava bravo, ele batia, então, eu vi pais virem reclamar... nesse sentido... e às vezes até os pais do [E] vinham na Escola... (ANA).*

A dificuldade que o professor tem ao buscar atingir fins que visam a resultados leva-o a encontrar fatores que possam estar gerando essa dificuldade. Como já descrevi no início da análise, o professor sente-se frustrado, principalmente com a não-aprendizagem do seu aluno, pois os discursos pedagógicos o lembram o tempo todo dessa questão. Frente a esse aspecto, necessita encontrar onde está a “falha”. É aí que entra em tensão com a família. A professora justifica a não-aprendizagem de seu aluno pela situação da

*(56) família, por estar um pouco desestruturada, e isso tem refletido nele... questões negativas... e dentro da escola, com certeza, isso vem junto..., para ele... mas eu acho que a família também já..., por muito tempo foi muito dedicada, assim... eu acho que é uma situação passageira... (ANA).*

No relato sobre outra situação, a professora faz o mesmo movimento para explicitar suas dificuldades com um aluno que necessita de um computador para expressar suas aprendizagens e, referindo-se aos membros da família, afirma: *(57) eles também estão com dificuldades financeiras, e a mãe dele também está com um problema grave de depressão, então isso também foi... foram coisas que foram somando assim (ANA).*

Tardif (2005) afirma que as relações dos professores com os alunos se desdobram em muitas relações, desde as afetivas até as de poder. O professor ocupa uma posição discursiva que lhe confere peso de portador da verdade na relação com a família que se desdobra nessas mesmas modalidades. Do mesmo modo em que o professor se coloca num plano secundário em relação ao discurso do especialista e ao do médico, a família, aí, é colocada numa posição de desvantagem em relação ao professor.

Destaco ainda a admiração da professora pela família que procura ativamente soluções para as dificuldades da filha. Vejo que está implícito no dizer da professora, um modo “correto” de ser família de aluno com NEE, na visão da professora. No destaque dela sobre uma aluna com Síndrome de Down, isso se evidencia.

*(58) A mãe batalhou e disse: não, minha filha vai... vai falar, vai andar e vai numa escola, ela sempre me dizia. E ela vai... nem que seja pra aprender o nome dela. E ela... desde nenê... começou a fazer... estimulação precoce, várias coisas, que auxiliassem a filha dela. [...]. O pai, que não fazia muita coisa por isso... assim de levar ela... em especialistas [...]. O pai, que era mais acomodado, ficava só em casa, a mãe é que fazia isso, que pegava ela... Agora o pai fazia: o pai levava... [...] o pai está fazendo tudo que a mãe fazia... (ANDRIELI).*

Outra professora também posiciona a família num modelo de ser e pontua o que ela deixa de fazer com relação ao que considera correto. Diz ela que

*(59) às vezes a família também é muito acomodada, se conforma com aquilo ali e não vai à luta, então assim, neste sentido de relação com a família, eu às vezes fico assim meio chateada, porque parece que não tem retorno... Mas ao mesmo tempo penso também, o mundo delas é tão pequeno, tento chamar a atenção, alertar pra tirar daquele... né, mas nem sempre tem aceitação, entendimento... (MICA).*

O professor, ao definir o papel da família, não fala a partir de si, mas de um funcionamento discursivo que posiciona os sujeitos no discurso. Conforme Orlandi (2003b), uma sociedade como a nossa tende a produzir a dominância do discurso autoritário, embora o discurso lúdico ou o polêmico também estejam nas margens das práticas sociais.

O fracasso da criança está associado também com a família na visão da professora, posto que

*(60) a família..., os outros que não estimulam, a sociedade que vê aquela criança, aquela pessoa, também no mundo, então vários fatores, vai “botando” dentro da criança..., aquilo que ele não consegue..., aquele fracasso dele próprio [...]. E os sucessos também..., as atitudes... de fora, né, fica estimulando e vai... [...] motivando a fazer as coisas (ANDRIELI).*

Os chamamentos da família para a escola também estão presentes nos dizeres. São dispositivos que o professor utiliza para atingir seus objetivos. Destaco a referência feita por uma professora a suas negociações com uma família. Ela chama a família na escola (61) *geralmente é quando acontece alguma, algum problema (ANDRIELI).* Ela também destaca:

*(62) no momento que eu vejo os pais, alunos..., eu, eu... passo, daqui a uns dias a elogiar... por exemplo, mesmo momento que eu encontro os pais... eu comento [...]. Comento alguma coisa que aconteceu, mas quando eu chamo, geralmente... chamo sempre... quando é algum problema, dificuldade mais... com a criança, na turma... (ANDRIELI).*

Essas situações me remetem à análise de Tardif (2005) segundo a qual o professor torna-se um verdadeiro “malabarista profissional”, na medida em que precisa assumir uma diversidade de funções que se alternam ou se contradizem. Para ele, o trabalho docente é um trabalho emocional e intelectual.

O papel da escola, além de promover a aprendizagem, confunde-se com muitos outros papéis. Alguns dizeres evidenciam que o “cuidar” também está constituindo os discursos

acerca de alunos com NEE. Aparece como uma atribuição da escola. Noto isto no dizer da professora sobre o auxílio que a turma dá a um aluno deficiente físico, ao referir que

(63) *eles [os colegas] já estão..., habituados a auxiliar ele...(...). Bom, gente, cada dia alguém vai cuidar do [D], assim ninguém vai se sobrecarregar, porque teve um aluno que... bem no início das aulas disse assim: eu não vou todos os dias cuidar do [D], no recreio (ANA).*

A escola também precisa promover sonhos e independência dos alunos com NEE. A professora relata que o aluno

(64) *[D], espera muito... ele quer ter casa, ele quer ter o carro dele, né, e eu não sei se ele vai poder morar sozinho, eu não, não tenho essa certeza, hoje... eu acho que ele está caminhando pra... se... virar sozinho, né, de conseguir, mas eu não tenho essa certeza, né, eu não diria que eu tenho 100% de certeza... (ANA).*

Outra professora também menciona os sonhos do aluno no projeto pedagógico. Diz ela: (65) *o sonho dele é ter uma moto, então eu faço esse jogo, como é que tu vai ter uma moto, se tu... não escuta a professora, para escrever... como é que tu vai tirar a tua carteira de motorista, se tu..., porque ele é desligado, né... (ANDRIELI).*

O papel social da escola também é ampliar as possibilidades dos alunos. A professora, ao relatar sobre seu projeto de trabalho com a turma, destaca: (66) *eu vou abrindo um pouco mais, então o meu planejamento é isso, né, ir além do que eles queriam, dentro do mesmo tema, né, que eles ficaram, mas tendo um outro olhar, fazendo... umas manobras né, isso aí... (ANDRIELI).*

Essas discursividades que permeiam o espaço escolar me levam a supor que o professor parece ter clareza quanto ao papel da família, mas mostra-se confuso quanto ao seu papel, quanto ao papel da escola, uma vez que aponta para muitas direções ao falar desses papéis. Esse sujeito professor fala a partir das marcas de sua história. São essas relações que busco traçar na seção seguinte.

#### **4.8 Marcas que constituem o sujeito-professora**

Os discursos que constituem os dizeres dos professores que atuam com alunos que possuem NEE, na escola pesquisada, são atravessados pelas marcas do tempo, de sua história. Esses discursos foram também constituindo o sujeito-professora que foi sendo historicizado nesse processo.

A produção discursiva também privilegia um modelo de ser professor. Este, ao refletir sobre si, também se posiciona na rede discursiva. Destaco a preocupação de uma professora com relação à sua formação. Diz ela:

*(67) Com certeza eu não me sinto preparada..., eu acho que ninguém vai dizer ah, quem nunca fez uma especialização, que nem, eu não fiz pedagogia, né, eu fiz magistério, mas naquela época, há doze anos..., [...] já faz doze anos que eu fiz, que eu terminei o magistério, e naquela época a gente não falava muito nisso. E aí o que tu vai vendo é o que tu vai vivenciando...; depois eu fiz Biologia, que é um curso assim bastante técnico..., que não tem nada, não é licenciatura, mas não tem nenhuma... assim, a parte pedagógica realmente não, não embasa, né. Depois eu comecei, meu*

*pós eu fiz em Educação Ambiental, que daí sim puxa um pouco para essa área humana, né, e daí sim a gente falou um pouco disso. Mas eu não me sinto [...] preparada assim, não acho. Eu sempre me questiono muito, sempre acho que o que eu estou fazendo não é o suficiente, que talvez eu esteja errando, que eu não esteja atendendo o que o aluno precisa, né. Claro, a gente procura ler. Tem aqui na escola a [...] também, alcança material, a gente conversa, a gente tem feito seminários na escola, né. A própria rede também. Mas mesmo com tudo isso, eu não me sinto preparada, né (ANA).*

No dizer da professora fica evidente seu desejo de “estar preparada” para atuar com alunos com NEE. É como se alguma formação a tornasse apta para essa atuação. Aí se vê também o peso do discurso pedagógico, que pode estar funcionando como um “discurso autoritário” (Orlandi, 2003b). Os sentidos aí produzidos estão relacionados com o que Achard (1999) chamou de memória social ou coletiva, pois a professora, ao lembrar de sua trajetória, remete sempre ao que a sociedade espera dela. Isso ocorre porque os acontecimentos históricos e culturais vão sendo inscritos na memória e o sujeito vai se apropriando dos sentidos desses acontecimentos.

Identifico também que os discursos vão capturando a professora como sujeito de conhecimento inscrita no discurso pedagógico e que ela, ao falar de sua experiência com um aluno que possui diagnóstico de paralisia cerebral, sempre remete-se à necessidade de preparação e atualização.

*(68) Falando da gente não ter... profissionais tão capacitados quanto deveriam... que nem eu falei no início... eu não acho que eu esteja... assim... totalmente preparada. Eu busco, procuro, vou em curso, palestra e tal, mas eu não acho que eu esteja preparada ainda... Acho que tenho muito para aprender ainda... e... então assim, [...]*

*como eu tava dizendo antes, eu vi já que esse ano eu errei muitas vezes... na questão de não dar autonomia para ele e tal. Então, [...] falando de adaptação, talvez se eu já tivesse trabalhado... com crianças com paralisia cerebral... eu já poderia... eu agora... tipo quando eu tiver com outra criança como essa... portadora dessa deficiência, eu já vou agir diferente... (ANA).*

Esse movimento da professora também está relacionado com a dimensão da “atividade” docente, analisada por Tardif (2005), uma vez que sua atuação com o aluno também é uma ação absorvida pelas estruturas práticas do trabalho escolar e é marcada pela vida, pela experiência e pelas próprias identidades das gerações de professores. Nesse processo o professor faz e refaz sua experiência, apropria-se dela, a prova, a suporta e dá-lhe um sentido.

Nessa dinâmica da atividade o professor envolve-se emocionalmente, e a vida do aluno também contribui para sua constituição enquanto sujeito-professora. Destaco isso no dizer de uma das professoras, quando ela assinala:

*(69) começa assim, dele fazer teatro, conseguir ser um personagem; o teatro dentro do contexto, apresentar na área coberta, sentar e ouvir fixamente um vídeo, ouvir bem, sentar, ajoelhado na frente do aparelho de som, ficar com a orelha quase dentro do aparelho de som para escutar música; coisas que até hoje me emocionam às vezes, de saber que ele conseguiu um dia fazer assim (MILA).*

Exemplifico esse mesmo envolvimento a partir do dizer de outra professora, ao relatar sobre sua aluna: *(70) aí procuro conquistar, fazer com que ela goste de mim, com que eu consiga conversar com ela, a gente se dar bem, para que ela goste de mim para a aula, e aí a*

*partir daí a gente vai indo, né, aí eu proponho para ela... a [C], ela é uma menina assim... (MICA).*

Tardif (2005), ao analisar a tarefa do professor na dimensão do *status*, buscou compreender a identidade dos professores como construto modelado por múltiplas interações. Essa tarefa requer um movimento múltiplo, pois ele precisa cumprir regulamento junto aos alunos, pais, direção, opinião pública e, nessa dinâmica, precisa buscar um equilíbrio na sua tarefa, o que, na minha leitura, repercute diretamente no seu aspecto emocional e afetivo.

Vejo o envolvimento emocional das professoras no trabalho docente de diferentes formas. A professora se posiciona, nesse dizer, no lugar de “mãe”. Diz ela: (71) *assim, quando a [A] começou a reconhecer o nome dela, foi quando eu assumi a [A] como uma mãezona, não como professora... (MILA).*

Essa posição de “mãe” pode ser evidenciada na situação na qual outra professora refere-se à sua aluna, destacando

(72) *ela vai no banheiro e manda me chamar... “profe, tem fraldinha...”, que é absorvente. Então eu digo: tu não tem na mochila?... Tenho, então ela vai lá pegar... eu faço esse papel de mãe aí, né. Então [...], eu conheço bastante dela... (ANDRIELI).*

Em outra situação na qual a professora fala de sua experiência com um aluno, identifico o envolvimento pelo crescimento mútuo e também através do sentimento de piedade. Diz a professora:

(73) *eu já ri um monte este ano porque é um período de adaptação minha a ele e não dele a mim..., porque ele já está acostumado. Então assim, no início eu comecei com*

*aquela coisa muito da pena, aí ele não consegue fazer isso, ele não consegue... então eu paro de fazer tudo com ele (ANA).*

Entre essas múltiplas interações em que o professor se envolve está inclusive a tarefa de formador de atitudes. Exemplifico com o dizer da professora de que sua tarefa também é levar o aluno a

*(74) interpretar imagens, interpretar atitudes... coisas de bom cidadão, né. Respeito aos outros, né, respeito à natureza, respeito ao ser humano [...] ser uma pessoa analfabeta às vezes tem mais valor do que uma que saiba ler e não tem atitudes... perante a sociedade. Eu acho que... bom assim, eu, eu procuro assim ensinar esse outro lado... (ANDRIELI).*

As relações entre professor e outros agentes vão se desdobrando em diversas modalidades, passando por toda forma de atitudes. Vejo que nessas relações “a personalidade do professor torna-se uma parte integrante da interação e é absorvida pelo trabalho” (TARDIF, 2005, p. 279).

O professor também se sente responsável pela vida do aluno, ou seja, vejo que os discursos posicionam a escola como espaço de preparação para a vida. Nos seguintes dizeres isso fica evidente:

*(75) quando a gente montou o projeto, eu busquei coisas que fossem com a vida deles... então, como eu gosto muito dessa área ambiental... os alunos, assim, normalmente gostam também, né. Então eu procurei, a gente procurou montar [...] algumas coisas. [...] a gente que montou o projeto, não eu. Sorteio no grupo, coisa e tal. Então eu procuro trazer coisas para a vida deles, coisas que eles vão usar na vida deles, né, a gente está trabalhando, com solidariedade, a gente está trabalhando*

*cooperativismo, a gente está trabalhando... como lidar com as pessoas, né... [...]. Trabalhamos bastante a questão da água, do meio ambiente, [...] ecológica... ontem a gente [...] nós trabalhamos [...] experiências de ciências. Então, nós trabalhamos com ciclo da água, daí a gente fez um modelo de ecossistema, então eu procuro trazer coisas assim para eles, que eles... compreendam a vida e usem... essas questões na vida deles (ANA)*

Além de preparação para a vida, em certos momentos a tarefa do professor se aproxima de um sentido de “missão”, em que ele precisa estar sempre provocando o aluno a desenvolver suas habilidades. Nessa perspectiva, aponto para o dizer da professora que fala de sua experiência com uma turma no desenvolvimento de um projeto de estudo e ressalta:

*(76) não vai adiantar nada, se não eu não ia preparar...; o que eu penso é o... motivo, né, dentro da nossa “missão”, dentro das habilidades da 2ª série..., então, aquela história faz sentido para o projeto e também vai desenvolver tais habilidades [...], sempre... é uma corrente, né, tu vai botando mais elos, e vai acrescentando.... (ANDRIELI).*

O sentido de missão, expresso no Aurélio, remete a “função ou poder que se confere a alguém para fazer algo; encargo, incumbência [...]; o conjunto das pessoas que receberam um encargo religioso, científico, etc.; [...] obrigação, compromisso, dever a cumprir” (FERREIRA, 1999). Esse significado remete para a análise de Tardif (2005, p. 282), quando ele ressalta que o professor “precisa constantemente, portanto, ultrapassar, ir além dos papéis codificados que definem sua tarefa e seu *status*, e reinventar dia após dia uma relação com os alunos”. Concordo também com Popkewitz (2001), que analisa a construção/reconstrução dos ideais que envolve um movimento duplo, ou seja, há, aí, um movimento de missão e um compromisso social na articulação com o aspecto profissional.

Junto com o sentido de missão, observo um discurso religioso na expressão de outra professora que fala com convicção. (77) *Olha, dizer assim, toda criança, todo ser humano tem direito, né? Eu acho assim que a gente... a profissão, não só a profissão, a gente, eu que sou alguém muito forte na Igreja Católica, então assim a gente tem assim que oportunizar* (MICA).

Esse sujeito-professora, sendo constituído por discursos que também são religiosos, leva para o campo profissional as marcas das suas vivências pessoais e de sua fé. Ela está constituída nesse modo de viver que é parte dela e, portanto, sustenta sua forma de pensar. Sua prática pode estar mais fundamentada nessa forma de ver o sujeito como um filho de Deus, um ser de direitos, e menos pelo discurso pedagógico.

Nesse movimento constante para ir além dos papéis do seu ofício, o professor se posiciona, muitas vezes, como alguém que tem uma missão ou que pode ocupar o lugar de mãe, envolvendo-se afetivamente com os atores de sua prática. Identifico que a tarefa das professoras pesquisadas no espaço escolar é constituída por múltiplas interações, ou seja, “a dimensão instrumental do professor é constantemente submetida à dimensão interativa” (TARDIF, 2005, p. 281). Vejo que as professoras assumem múltiplos papéis e posições no discurso. A análise apontou que as marcas do tempo constituem o sujeito-professora, sendo este atravessado pela formação pessoal e pela memória desta formação. Destaquei, nessas marcas, posições como: sujeito de conhecimento, sujeito de emoção/afeto, sujeito de desenvolvimento/crescimento, sujeito formador de atitudes, sujeito de missão, sujeito que prepara para a vida, sujeito de crenças.

---

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

Considerando minha proposta de tematizar os dizeres, saberes e fazeres do professor no contexto da inclusão escolar, como efeitos de sentido produzidos nos/pelos discursos, aponto para algumas contribuições do meu estudo.

Num primeiro momento, tomei um objeto bruto, os relatos dos professores acerca da educação inclusiva. No exercício de problematização, fui delineando o objeto investigado, que se definiu como os sentidos produzidos pelos discursos de professoras acerca da educação inclusiva numa escola pública municipal de Novo Hamburgo.

Busquei descrever e analisar os discursos que constituem os dizeres/saberes dos professores que atuam com alunos que possuem NEE e estão incluídos em turmas regulares. Essa questão se desdobrou em outras, me levando a entender os sentidos que esses dizeres/saberes conferem ao aluno que possui NEE e está incluído em turma regular e também a compreender o funcionamento dos discursos que circulam nesse contexto (nos dizeres dos professores) e têm constituído o sujeito-professora em suas práticas cotidianas com a educação inclusiva.

Meu exercício foi o de verificar que sentido os professores dão à educação inclusiva, frente aos desafios dessa prática escolar (efeitos das marcas da identidade pessoal e

profissional, relações que são construídas ou desfeitas no entorno escolar, atingindo cada segmento: alunos, pais, colegas, funcionários e equipe diretiva). Assim, busquei analisar os discursos que atravessam cada ação, cada fala, cada emoção do professor no âmbito das práticas cotidianas da educação inclusiva. Examinei os sentidos que tais discursos conferem aos alunos com NEE incluídos em turmas regulares e, por fim, tentei evidenciar efeitos de sentidos manifestados nos dizeres das professoras relativos a “ser professora de alunos com NEE” no ensino regular, numa escola pública municipal.

Refletindo sobre o exercício de análise de cada conjunto discursivo, levei sempre em conta que os sujeitos são atravessados por discursos e que a linguagem faz sentido. Também considerei que o ser humano é um ser social que se constrói na convivência com o outro, nas relações com o mundo natural e social. Procurei não perder de vista que o professor se constitui nessas relações que também são produções discursivas, levando em conta as três dimensões da tarefa docente citadas por Tardif (2005): a atividade, o *status* e a experiência.

A contribuição desse estudo propriamente dito está em apontar os aspectos que estão constituindo os dizeres no contexto da escola pesquisada. Nesse sentido, observei que os discursos privilegiam um ideal de escola, de aluno, de família e de professor que seja politicamente correto. Tais discursos tendem a se aproximar, mas, como são constituídos por marcadores que definem identidades historicamente construídas, às vezes se contradizem. Vê-se essa dinâmica nas práticas que se traduzem no que eu chamei de processos de diferenciação, que são as hierarquias entre as posições de sujeitos, ou seja, o aluno está incluído, mas dentro do espaço de inclusão, de certa forma, também está excluído.

Os dizeres mostram que a escola politicamente correta é aquela cujo espaço seja inclusivo e que ofereça condições para a inclusão, disponibilizando especialistas e outras formas de apoio. O aluno ideal seria aquele que acompanha a turma, que cumpre com as

regras escolares e não cria conflitos nas relações. O professor ideal dessa escola é aquele que esteja buscando formação e que possa contar com a colaboração dos especialistas do campo pedagógico e da saúde. Já a família ideal e politicamente correta seria aquela que concorda com o que a professora considera correto. Nesse caso, é aquela que frente à dificuldade/deficiência do filho não se acomoda e vai em busca de alternativas. Esse movimento, na minha análise, é uma forma também de aproximação da “normalidade”.

Além desses pontos, destaco que a prática escolar está sendo constituída por múltiplos sentidos. O professor tem que se ocupar de muitas outras atribuições que atravessam o discurso pedagógico (saúde, assistência social, maternalismo, etc.) e investir menos no aspecto intelectual do aluno, que seria o principal objetivo da escola.

Nessas práticas também identifico que as professoras, de certa forma, reconhecem as questões corporais do aluno, mas as mesmas ficam, por vezes, num plano secundário, uma vez que dão maior peso ao intelectual/cognitivo.

Vejo ainda um paradoxo com relação à expectativa de algumas professoras para com a aprendizagem/desenvolvimento do seu aluno com NEE. Ao mesmo tempo em que ela acredita e investe nele, espanta-se e dá um grande destaque quando o mesmo se mostra ativo, evidenciando que há algo instituído de que esses sujeitos estariam destinados a ficar passivos ou fracassar.

Outra constatação é de que o fracasso ou a não-aprendizagem do aluno com NEE normalmente é consequência da falta de ação de alguém: da família, do agente da saúde, do especialista, etc.

Os aspectos destacados na análise também me remetem à questão de gênero, na medida em que todos os sujeitos da pesquisa são do gênero feminino. Isso pode estar

relacionado com o “ofício tradicionalmente feminino” (TARDIF, 2005, p. 284) que é marcado pela mentalidade de serviço, pelo espírito de cuidado e ajuda e por fortes componentes emocionais. Todavia, isso já é assunto para um outro estudo.

Refletindo sobre o percurso da pesquisa, percebo-me parte desse processo, uma vez que também me constituí pesquisadora sendo atravessada pelos dizeres dos sujeitos pesquisados.

Esse processo iniciou-se desde a escolha dos referenciais teóricos que me orientaram. Assim, fui sendo capturada por diferentes sentidos que essa experiência me foi proporcionando e pelo próprio campo de pesquisa no qual me inseri. Nesse movimento, fui significando e ressignificando meus sentidos em relação à minha própria condição de sujeito e minha formação pessoal. Essas experiências me movem e me fazem, por ora, não concluir, mas fazer uma pausa que significa a abertura de novas possibilidades.

---

---

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

---

---

ACHARD, Pierre. et al. **O papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Unitec, 1992.

BEYER, Hugo Otto. Integração e inclusão escolar: reflexões em torno da experiência alemã. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v. 8, n. 2, p. 157-168, jul.-dez. 2002.

\_\_\_\_\_. **Inclusão e avaliação na escola**: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n.º 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Câmara de Educação Básica. Parecer n. 17**, de 03 de julho de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001a.

\_\_\_\_\_. **Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n. 2**, de 11 de setembro de 2001. Brasília: CNE/CEB, 2001b.

COLE, M.; SCRIBNER, S. **A formação social da mente**. In: COLE, Michael et al. (Orgs.). Introdução. São Paulo: Martins Fontes, 1994. p. 19.

CORDE. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. 2. ed. Brasília/DF, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Novo Aurélio Século XXI**: o dicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

LAPIERRE, A.; AUCOUTURIER, B. **Fantasmas corporais e prática psicomotora**. Porto Alegre: Manole, 1984 .

LAROSSA, Jorge; PÉREZ DE LARA, Nuria. **Imagens do outro**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender...sim, mas como?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MINTO, César Augusto. Educação especial: da LDB aos Planos Nacionais de Educação do MEC e a proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 6, n.1, p.1-26, 2000.

NEGRINE, Airton. **Terapias corporais: a formação pessoal do adulto**. Porto Alegre: Edita, 1998.

ORLANDI, Eni P. **A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. Unicamp, 1º Seminário de Estudos em Análise de Discurso. UFRGS, 2003a.

\_\_\_\_\_. **A Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 3. ed. Tradução de Eni Orlandi. Campinas SP: Pontes, 2002.

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

\_\_\_\_\_. Papel da Memória. In: ACHARD, Pierre. et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. pg 49

PÊCHEUX, M.; GADET , F. **A língua inatingível**. Campinas: Pontes, 2004. Textos indicados, extraídos do CDR do I SEAD/UFRGS/2003.

PIMENTA, Selma (Org.). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:Pimenta. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002. p.15-34.

POPKEWITZ, Thomas S. **Lutando em defesa da alma**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VALLEJO, Ramón Porras. **Una escuela para la integración educativa: una alternativa al modelo tradicional**. Sevilla: Morón, Publicaciones MCEP, 1998.

VASCONCELLOS, Maria José E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência.** Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente.** Org. de Michael Cole et al. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Teoria e método em psicologia.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Obras escogidas: v. V: Fundamentos de defectologia.** Madri: Visor, 1997.

ZANELLA, Andréa. **Vygotski: contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal.** Itajaí, SC: Univali, 2001.

### **Obras consultadas**

BRASIL. **Plano Nacional de Educação. Brasília – Lei n.º 10.172, de 09 de janeiro de 2001c. Diário Oficial da União.**

CASTILHO, Maria de Fátima. **Da pedagogia à escola: sentidos sobre profissão professora.** Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre/RS, 2002.

FUSTARÈ, Pedro Augusto. **Normas técnicas para o trabalho científico.** Explicitação das normas da ABNT.-13.ed.- Porto Alegre: s.n.,2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

VAN DER VER, R.;VALSINER, J. **Vygotsky: uma síntese.** São Paulo: Loyola, 1996.

---



---

## ANEXOS

---



---

### 1. ROTEIRO DE IDENTIFICAÇÃO DA ESCOLA ESTUDADA

1. Dados de identificação da escola:
2. Caracterização da comunidade escolar:
3. Filosofia da escola:
4. Há quanto tempo a escola atua com a proposta de inclusão escolar?
5. Qual a posição da equipe diretiva em relação à inclusão escolar? Que aspectos apontam como imprescindíveis para viabilizar a proposta da inclusão na dinâmica escolar?
6. Quais as principais estratégias pedagógicas utilizadas no contexto da inclusão escolar (como têm organizado o apoio aos professores no sentido de sua formação/capacitação para o processo de inclusão)?
7. Quais as principais dificuldades encontradas neste contexto?
8. Quais os casos de alunos com necessidades educacionais especiais já matriculados na escola até 2003?
9. Destes alunos, algum já concluiu a 5ª série do ensino fundamental nesta escola? (Se a resposta for sim, citar a necessidade educacional especial e para onde o aluno foi transferido).
10. A escola já deixou de atender algum aluno com necessidades educacionais especiais? Por quê?
11. Quais os alunos com necessidades educacionais especiais atendidos no corrente ano:

Nome aluno	Série	Necessidade Educacional Especial	Nome da Profª e tempo de atuação com a inclusão escolar

12. Outras informações que consideram importantes neste momento da pesquisa:

## **2. ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES**

### **2.1 Roteiro de dados**

1. Nome
2. Idade
3. Estado civil? Tem filhos?
4. Locais de trabalho e regime de trabalho
5. Formação acadêmica
6. Tempo de magistério
7. Participação em cursos
8. Existe uma linha teórica que embasa a sua prática de trabalho? Quais as leituras que realiza?
9. Qual seu primeiro contato com a proposta de inclusão escolar? Qual sua primeira reação?
10. Atualmente como você se percebe no discurso da inclusão? Como avalia sua condição profissional?

### **2.2 Roteiro de questões pessoais:**

1. Como você define o seu espaço nesta escola?
2. Que sentidos encontra no que ensina aos alunos?
3. Como elabora esses sentidos?
4. Que outras habilidades podem ser desenvolvidas na criança que não lê e não escreve?
5. A quem você atribui os sucessos ou fracassos do aluno com necessidade educacional especial?
6. Que postura você adota frente aos conflitos surgidos?
7. Que relações se travam entre o conhecimento acadêmico/aspectos legais e a voz que fala no seu interior?

8. Você fala de seus sentimentos em relação ao aluno com necessidade educacional especial ou oculta-os?
9. Se for sim, com quem?
10. Como se produz na sua escola o lugar da fala? E o lugar da escuta?
11. Que definições você tem de seu aluno com necessidade educacional especial e que definições este aluno tem de si próprio e dos demais?
12. Existem rótulos em relação ao aluno com necessidade educacional especial e ao professor desse aluno? Se a resposta for sim: como iniciou o uso desses termos? Quem os utiliza? Como você trata desse assunto?
13. Qual sua função na representação das diferenças, na constituição de identidades?
14. Quando e por que você chama os pais para a escola?
15. Conhece a história familiar de seu aluno com necessidade educacional especial? Como?
16. Você se sente satisfeito ou frustrado com as experiências de inclusão escolar?

### **2.3 Roteiro de observações**

1. Ações gerais da escola em relação à educação inclusiva:

\* Envolvimento e posição do corpo docente e funcionários: até que ponto os alunos com NEE são ignorados? Em que circunstâncias? Utilizam rótulos, estereótipos? Quais? Como ocorrem as interações em relação aos alunos ditos normais e com NEE? Quais os assuntos mais falados na sala dos professores?

\* Professor: formas de interação, como a professora manifesta comparações, avaliações, discriminações, elogios, valores morais? (em relação ao aluno dito normal e com NEE); como a professora intervém em relação à ajuda, à valorização das atividades realizadas pelo aluno enquanto desempenha tarefas?; quais as características da comunicação entre pais e professores?; o professor aceita e/ou busca ajuda de especialistas?

\* Pais: estão presentes no dia-a-dia da escola, de que forma? Como se dá a acolhida ou rejeição em relação aos alunos ditos normais e aos com NEE?

\* Alunos: formas de interação.

\* Aspectos físicos: existe acesso a todos com alguma deficiência física? Características.

### 3. TERMO DE CONSENTIMENTO DO PROFESSOR PARTICIPANTE DO ESTUDO

TÍTULO DA PESQUISA: DIZERES, SABERES E FAZERES DO PROFESSOR, NO CONTEXTO DA INCLUSÃO ESCOLAR

\*Eu,....., portadora da RG nº..... residente a rua....., nº....., na cidade de.....abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para a realização da pesquisa supracitada, sob a responsabilidade da Profª. Maristela F. R. Guasselli da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

1- Este estudo procura compreender os posicionamentos do professor frente ao projeto de inclusão no contexto do ensino regular.

2- Fui informada de que, durante a pesquisa, será realizada observação em sala de aula e nos demais espaços da escola, assim como entrevista com professoras e demais pessoas envolvidas com a inclusão escolar, sempre que necessário.

3- Fui informada de que durante a pesquisa vou responder questionários referentes à mesma, assim como responder entrevistas que serão gravadas em fita magnética e depois transcritas.

4. Estou ciente de que os resultados desta pesquisa serão divulgados através de publicações em periódicos especializados, apresentação em eventos de educação em geral e espaços que discutam as propostas de educação inclusiva.

5- Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa.

6- Estou livre para interromper a qualquer momento a minha participação na pesquisa, com o compromisso de avisar por escrito com uma semana de antecedência sobre a desistência.

7 – Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos serão utilizados apenas para alcançar os objetivos do trabalho, expostos acima.

8 - Poderei entrar em contato com a responsável pela pesquisa, professora pesquisadora Maristela Ferrari Ruy Guasselli, pelo telefone \_\_\_\_\_, sempre que julgar necessário.

10- Este Termo de Consentimento é feito em duas vias, sendo que uma permanecerá em meu poder e a outra com a pesquisadora responsável.

Novo Hamburgo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2004.

Assinaturas:

.....  
Voluntário ou do Responsável Legal

.....  
Maristela Ferrari Ruy Guasselli  
Pesquisadora responsável

.....  
Hugo Otto Beyer  
Professor Orientador/PPGEDU-UFRGS