UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FERNANDA CUNHA RIOS

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM OLHAR PRAGMÁTICO.

Universidade Federal de Uberlândia
Instituto de Letras e Lingüística
Programa de Pós-Graduação em Lingüística
Curso de Mestrado em Lingüística

UBERLÂNDIA
2008

FERNANDA CUNHA RIOS

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM OLHAR PRAGMÁTICO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística..

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Linha de Pesquisa: Estudos sobre Texto e Discurso

Orientadora: Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas

UBERLÂNDIA
2008

FICHA CATALOGRÁFICA

R586p Rios, Fernanda Cunha, 1969-
Processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais
especiais : um olhar pragmático / Fernanda Cunha Rios. - 2008.
185 f. : il.
Orientadora : Alice Cunha de Freitas.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Lingüística.
Inclui bibliografia.
1. Pragmática - Teses. 2. Inclusão em educação - Teses. I. Frei-
tas, Alice Cunha de. II. Universidade Federal de Uberlândia. Progra-
ma de Pós-Graduacão em Lingüística. III. Título.

CDU: 801

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas da UFU / Setor de Catalogação e Classificação / mg / 04/08

FERNANDA CUNHA RIOS

PROCESSO DE INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS: UM OLHAR PRAGMÁTICO.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Lingüística, Curso de Mestrado em Lingüística, do Instituto de Letras e Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística..

Área de concentração: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

Banca Examinadora:

Uberlândia, 26 de maio de 2008.

Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas – UFU

Profa. Dra. Maria Viviane do Amaral Veras – UNICAMP-SP

Prof. Dr. João Bôsco Cabral dos Santos – UFU

DEDICATÓRIA

À minha mãe, Maria do Rosário, pelo apoio constante

AGRADECIMENTOS

Ao Programa de Pós-Graduação/Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia pela oportunidade de realizar este curso;

ao Coordenador do Curso de Mestrado em Lingüística, Professor Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pela dedicação e eficiência em conduzir este Curso de Pós-graduação;

à minha dedicada e exemplar orientadora, Profa. Dra. Alice Cunha de Freitas, pela postura profissional competente, pelo compromisso ético, pela amistosa acolhida, pela paciência ilimitada e pelo estímulo constante em todo o nosso percurso;

à todos os demais professores do Curso de Mestrado pelos preciosos ensinamentos;

à banca de qualificação, composta pelo Prof. Dr. João Bosco Cabral dos Santos e pela Profa. Dra. Dilma Maria de Melo, que contribuíram com sugestões pertinentes, que foram decisivas para a conclusão deste trabalho de dissertação;

aos funcionários do ILEEL, em especial às funcionárias Eneida Aparecida Lima Assis e Maria Solene do Prado, pela cordialidade e presteza no atendimento de nossas necessidades acadêmicas;

aos colegas do Curso de Mestrado, pelo companheirismo, entusiasmo e troca de experiências;

à todos os professores, diretores; alunos e funcionários das escolas que visitamos por contribuirem para a realização deste trabalho de forma direta ou indireta;

à minha família pelo incentivo incondicional;

a Deus, pela inspiração e suporte nos momentos de ansiedade, minha eterna gratidão.

RESUMO

Este trabalho de pesquisa com foco na política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares teve como objetivo geral tentar compreender como o processo de inclusão desses alunos é percebido pelos sujeitos-professores de escolas estaduais e particulares da rede regular de ensino da cidade de Uberlândia, MG. Assim, investigamos a(s) política(s) de nomeação/predicação usada(s) pelos sujeitos-professores (que participaram desta pesquisa) para designar os alunos com necessidades educacionais especiais na escola e para fazer referência ao próprio processo. Buscamos compreender também as representações desses sujeitos-professores (nas diferentes instâncias da escola, a rede estadual e a rede particular da cidade de Uberlândia – MG), no que diz respeito a esses alunos. O estudo foi desenvolvido com base na hipótese de que a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é marcada por contradições, uma vez que a escola (representada aqui por professores), na verdade, anseia pela formação de turmas homogêneas e uma vez que, ao tentar lidar com as diferenças, ela acaba por abordar esse tema (a diferença) adotando uma atitude de complacência e tolerância (quase compaixão), muitas vezes até tentando abafar ou apagar essa diferença, ao invés de respeitá-la, de fato. Hipotetizamos ainda que, como conseqüência, a escola reforça o processo de essencialização daquilo que considera a norma (o normal, o natural) excluindo, de forma velada, aquele que não se enquadra na norma. Acreditamos, portanto, que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares não está sendo efetivado, porque a forma como a questão do diferente é trabalhada nesse contexto, configura-se, na maioria dos casos, como uma forma velada de exclusão.

Palavras-chave: Pragmática, performatividade, política de nomeação/predicação, política de representação, identidade/diferença, inclusão/exclusão, alunos com necessidades educacionais especiais.

ABSTRACT

This study, which focused on the process of inclusion of students with special educational needs in the context of regular schools in Uberlândia, MG, aimed at investigating how this process is being perceived and handled by teachers who work in both state and private schools. The main objectives of the research were: 1) to analyze the politics of naming and predicating adopted by those teachers, in order to refer (and designate) to the students (with special educational needs), as well as to the teachers' attitudes and practices during the referred process. Our analysis was developed based on the theoretical background of Pragmatics and the so called Critical Linguistics. The hypothesis underlying our study was that the process of inclusion of students with special educational needs in the context of regular schools is characterized by contradictions. In a general sense, results show that when schools (represented here by the teachers) try to implement the process of inclusion, they, in fact, seek to form homogeneous classes, and, in an attempt to handle the differences, they end up by adopting stances and attitudes of complacency, almost compassion. As a consequence, schools reinforce the essencialization of what they consider to be "the norm(al)", "the natural", thus, excluding, in a veiled form, those who do not fit their parameters. It is our belief, thus, that the process of inclusion of students with special educational needs in the context of regular schools is not yet being accomplished because the way schools are dealing with "the different" result in a veiled form of exclusion,

Key Words: inclusion/exclusion; performativity; naming/predicating; politics of representation; identity building.

SUMÁRIO

Introdução 17

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA 45

1.1 – Linguagem e Performatividade 45

1.1.1 – Política de Nomeação e de Representação 55

1.2 – Identidade/Diferença e Performatividade 60

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA 71

2.1 – Natureza da Pesquisa 71

2.2 – Cenário da Pesquisa 72

2.3 – Perfil dos Participantes 78

2.4 – Descrição do *corpus* de Estudo 82

2.5 – Instrumentos para a Coleta de Dados 83

2.6 – Procedimentos para a Coleta dos Dados 85

2.7 – Procedimentos para a Análise dos Dados 87

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS 89

3.1 – A representação do processo de inclusão: considerações.....91

3.2 – A representação da nomeação/predicação dos "alunos com necessidades (educacionais) especiais": considerações 107

Considerações Finais 145

Referências Bibliográficas 153

Anexos 161

Anexo I – Evolução da Educação Especial no Brasil.....163

Anexo II – Convenções de transcrição seguidas neste trabalho 173

Anexo III – Roteiro para entrevista com os sujeitos-professores ... .175

Anexo IV – Transcrição das entrevistas semi-estruturadas coletadas 177

Anexo V – Lista de leis, decretos, portarias, resoluções, pareceres e documentos ...202

INTRODUÇÃO

1- Considerações Iniciais

Um dos inúmeros desafios enfrentados pela escola, em geral, desde a década passada é a polêmica questão do processo de inclusão de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais[1] em escolas da rede regular de ensino. Desde a instituição legal do processo de inclusão, no ano de 1996 (Lei nº. 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – 20 de dezembro de 1996**)**, aqui no Brasil (BRASIL, 2001), a discussão sobre esse assunto tem sido motivo de discussões, críticas e contradições. Por um lado, encontramos diversos defensores desse processo, que se fundamentam em argumentos tais como: a importância de os alunos aprenderem a lidar com a diversidade sem preconceito; o fato de que as crianças são todas diferentes entre elas; a possibilidade do desenvolvimento de potencialidades individuais em detrimento da padronização dos alunos na escola; a crença de que a escola especial segrega a criança com deficiências (o que é uma transgressão dos direitos humanos e se configura como um delito, segundo a legislação brasileira), dentre outras explicações. Por outro lado

[1] Esta terminologia foi empregada de acordo com a Resolução CNE/CEB n° 02/01 (BRASIL, 2001). Este documento irá se referir à "necessidades educativas especiais" como "necessidades educacionais especiais", adotando a proposta de Mazzotta (1998), de substituir "educativa" por "educacional". Do mesmo modo, foram adequadas as referências às etapas da educação básica ("primário e secundário" por "fundamental e médio"), foram substituídas as expressões "integrada" ou "integradora" por "inclusiva" por considerar que a tradução do documento original de Salamanca deve ser adaptada à terminologia educacional brasileira.

deparamo-nos, também, com aqueles que defendem a escola especial e que usam, para sustentar suas posições, vários argumentos, tais como: a criança é menos discriminadaquando está "entre iguais" na escola especial; a escola especial acompanha melhor o ritmo de aprendizado dos alunos com necessidades educacionais especiais; o professor da escola regular não foi formado para receber e lidar com os alunos com necessidades educacionais especiais; o processo de inclusão acaba se tornando em apenas uma utopia da forma como vem sendo trabalhado e implantado nas escolas, dentre outros.

Pesquisar sobre as questões relacionadas à inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais tornou-se nosso foco de interesse pelo fato de ser este um tema atual que abarca especulação, controvérsias, dilemas e impasses, que suscitam questionamentos e dificuldades, apesar das várias pesquisas realizadas até agora (MALASAVI, 1996; MENDES, 2001; FREITAS, 2005; 2006; SOUZA, 2006; dentre outras). Mesmo considerando que a legislação está em vigor (desde a instauração da Lei nº. 9394/96 em 1996), e que as estatísticas do Ministério da Educação (MEC), junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e à Secretária de Educação Especial (SEESP), indicam um número crescente de alunos com necessidades educacionais especiais matriculados nas escolas regulares, percebemos que o processo de inclusão desses alunos ainda não está consolidado.

Mendes (2001, p. 21) enfatiza que "ao mesmo tempo em que o ideal de inclusão se populariza, e se torna pauta de discussão obrigatória para todos os interessados nos direitos do aluno com necessidades educacionais especiais, surgem controvérsias, menos sobre seus princípios e mais sobre a forma de efetivá-la". Em outra pesquisa de

mestrado sobre o referido tema, Souza (2006), que foi diretora de uma escola regular de 1996 a 2004, relata ter percebido a dificuldade diária enfrentada pelos professores de sua escola ao lidar com diversidade na sala de aula. Segundo Souza (2006, p. 6) as dificuldades ocorrem em função do desconhecimento de ações pedagógicas que auxiliem os professores "a trabalhar com os diversos tipos de deficiências e a trabalhar o respeito pela diversidade com os alunos em sala de aula".

Essa conjuntura constitui-se em um problema epistemológico para o qual ainda não se têm respostas e com o qual a escola lida, de forma a enfrentar muitos impasses e dilemas sucessivos. Esse enfrentamento se dá de forma empírica por falta de amparo teórico no qual possa se embasar. Assim, a presente investigação justifica-se em razão da relevância do tema para o contexto atual de ensino-aprendizagem e para o cenário de pesquisa em que nos inscrevemos, pois há espaço para outras pesquisas (e contribuições) envolvendo a questão da dialética sobre inclusão/exclusão. Observamos que a comunidade acadêmica tem procurado enfrentar esse processo da melhor forma possível, no entanto, de uma forma geral, as escolas afirmam estar despreparadas para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais em suas turmas, e os professores alegam sentir insegurança para receber esses alunos, o que parece ser comum.

Para Sawaia (2006, p. 120), a ansiedade e o medo do desconhecido são freqüentes; se um sujeito "depara-se com aquilo que não conhece e domina, perde a capacidade de controle, fica inseguro e muitas vezes desesperado". Ainda assim, quando os professores se posicionam contra ou a favor do processo inclusivo, eles, muitas vezes, se deixam trair em seus dizeres e revelam contradição em suas argumentações. Acreditamos que isto ocorra porque, em geral, os professores acabam

repetindo, em seus dizeres, aquilo que acreditam ser "politicamente correto", ou aquilo que traduz os posicionamentos das escolas que eles representam, sem que estejam, de fato, constituídos nesses posicionamentos, ou nas idéias e teorias que sustentam a política de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais.

As práticas de linguagem, de acordo com os postulados de Austin (1990), são atos performativos, que implicam em conseqüências éticas e políticas. Portanto, acreditamos que as manifestações lingüísticas enunciadas pelos sujeitos-professores, que são representantes autorizados da escola, terão um impacto sobre a forma como o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais será efetivado (ou não) no contexto da escola regular. É preciso deixar claro, porém, que nosso objetivo (que não deixa de ser uma escolha política) não foi fazer apologia a favor ou contra o tema em questão, mas, sim, analisar a materialidade lingüística enunciada pelos sujeitos-professores, para investigar como esse processo tem sido compreendido, como ele tem ocorrido e quais são as contradições que podem ser percebidas entre seus dizeres e a forma como atuam no contexto pesquisado.

Assim, concordamos com Sawaia (2006, p. 113) quando afirma que "precisamos continuar pesquisando para conhecer os sentidos que os sujeitos dão a suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo". Acreditamos que, uma vez conhecidos esses sentidos de que nos fala Sawaia, poderemos sugerir propostas para que o referido processo seja trabalhado de modo mais profícuo.

Recentemente, a inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares tornou-se um tema de discussão crescente pela maioria da população brasileira, sobretudo por causa da abordagem dada ao assunto na novela

‘Páginas da Vida’, da TV Globo, em horário nobre durante o ano de 2006. Na novela, a tentativa de inclusão de uma menina com Síndrome de Down em uma escola regular foi marcada pela rejeição, pela discriminação, pelo sofrimento e pelo preconceito. Este fato impulsionou o interesse público acerca dessa questão e suscitou, em todo o Brasil, vários debates, referentes à inclusão/exclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, nos diferentes contextos: social, midiático e educacional. Da mesma forma, observamos que os jornais têm dado mais ênfase a esse assunto ao veicular, com maior assiduidade, reportagens, entrevistas, documentários e programações culturais sobre o referido tema que, por si só, é denso e delicado. Veras (2007, p. 143) ressalta que o objetivo da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais não se restringe só a promover socialização, mas em “atender às suas necessidades educacionais, entre elas, certamente, habilidades de leitura e escrita”. A autora continua afirmando que a inclusão, quando compreendida apenas como mero cumprimento de uma lei, “funciona de fato como uma forma de tolerância e não como uma forma de hospitalidade no sentido derridiano” (VERAS, 2007, p. 147).

A partir de um panorama histórico podemos perceber que, por muitos séculos, as pessoas com necessidades educacionais especiais viveram às margens da sociedade. Glat (2003) relata que a Educação Especial no Brasil teve início a partir da década de 1970, a fim de permitir igualdade de acesso aos alunos com necessidades educacionais especiais[2] ao sistema educacional público.

---

[2] No artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação 5692/71 foi recomendado que alunos portadores de deficiências físicas ou mentais, aqueles que estivessem atrasados quanto à idade regular de matrícula e os superdotados, deveriam ser tratados de modo especial, segundo as normas do Conselho de Educação Nacional. Em 1973, foi instituído o Centro Nacional de Educação Especial. Este centro inseriu a Educação Especial no planejamento de políticas publicas de ensino e, assim, foram criadas as classes especiais e a formação de recursos humanos especializados.

Em consulta a várias pesquisas realizadas sobre o tema que nos propomos a tratar aqui, destacamos a pesquisa de Malasavi (1996), que discutiu a exclusão escolar considerando o viés cultural e o ponto de vista dos alunos excluídos. Esses alunos, constituídos em determinado grupo social, consideram a escola como algo remoto e impraticável. Essa visão resulta das diferentes representações do excluído (os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas, diante do imediatismo da vida real) e da escola, que vislumbram a construção da vida futura.

Um outro estudo relevante sobre esse tema foi o de Abrantes (1997), que investigou as implicações éticas e identitárias resultantes das constatações proferidas pela escola para determinar quem é o aluno com necessidade educacional especial. A partir de relatos de histórias de vida de um aluno, o autor nos mostra como uma constatação equivocada da parte da escola pode interferir sumariamente (e por toda a vida) na constituição identitária de um indivíduo. De acordo com os resultados mostrados pelo autor, o aluno participante de sua pesquisa recebeu um juízo de valor emitido pela escola, a seu respeito, que passou a permear toda a sua vida.

Ainda em 1997, Santos (1997) pesquisou quais eram as representações e os significados, para os alunos com dificuldade de aprendizagem e para os seus professores, da criação de um espaço alternativo destinado a dar reforço e estímulo àqueles considerados alunos com necessidades educacionais especiais. Os resultados de sua pesquisa evidenciaram que, a partir daquele espaço alternativo, os alunos excluídos progrediram na aprendizagem e os professores atuaram como facilitadores desse processo de inclusão.

Encontramos, também, algumas pesquisas sobre o mesmo tema que enfocam a importância do caráter performativo da linguagem na constituição identitária de alunos

com necessidades educacionais especiais. É o caso, por exemplo, da pesquisa narrada por Freitas (2005), que questiona as implicações das políticas de nomeação/predicação adotadas pelas escolas, e seus efeitos na constituição identitária dos alunos rotulados de "especiais", "irrecuperáveis", etc. Nesse artigo, a pesquisadora relata o estudo de caso de um aluno que, após cursar, ininterruptamente, a 1ª série por 5 anos, sem ultrapassar a fase de silabação, perdeu a vaga na escola onde estudava e foi designado como um caso 'perdido' ou 'irrecuperável'. Tendo saído da escola, esse aluno foi assistido por duas voluntárias que, primeiro, trabalharam sua auto-estima e, em seguida, a alfabetização. No final do sexto mês, o referido aluno estava, finalmente, alfabetizado.

Apesar da relevância e da contribuição das pesquisas até agora realizadas, a discussão sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não está esgotado, daí a importância de se pesquisar pontos ainda obscuros no que se refere a esse processo**.** Neste sentido, julgamos que nosso estudo poderá representar uma contribuição para as pesquisas sobre o tema, uma vez que pretende ocupar um nicho ainda existente, conforme proposto nos objetivos que serão relatados mais à frente.

Nesse contexto, a escola, que, em geral, tende a estabelecer protótipos, entende a inclusão escolar, em geral, como sendo o tratamento igualitário de todos os alunos em uma sala de aula. Assim, esta tendência a modelos e dicotomias, tais como o "*aluno normal*"/"*aluno especial*", culmina na busca pela homogeneização e, às vezes, pelo tratamento igualitário desses alunos, legitimando a exclusão, pois tais práticas desconsideram as diferenças de cada um. Há, ainda, por parte da escola, a preocupação

em buscar e usar uma forma "politicamente correta" para nomear/predicar[3] (AUSTIN, 1990) aqueles considerados como alunos com necessidades educacionais especiais.

De acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC) foi com base na Resolução CNE/CEB n° 02/01 (BRASIL, 2001) que o termo alunos com necessidades educacionais especiais foi cunhado, a fim de impedir que expressões pejorativas fossem empregadas no âmbito educacional para fazer referência àqueles alunos, que possuem capacidade elevada de aprendizado (superdotados), ou dificuldade para aprender. De acordo com o Parecer nº. 424/2003, aprovado em 27/05/2003, foi instituída uma Comissão Especial (composta pelos conselheiros: Adair Ribeiro, presidente da Câmara de Ensino Superior, Maria Auxiliadora Campos Araújo Machado, da Câmara de Ensino Médio e Maria Dolores da Cunha Pinto, da Câmara do Ensino Fundamental) encarregada de estabelecer normas para a Educação Especial em Minas Gerais. Segundo a definição registrada nesse documento (que teve como relatora Maria Auxiliadora de Campos Machado e Maria Dolores da Cunha Pinto), os alunos com necessidades especiais são:

> aqueles que, durante o processo educacional, demonstram:
>
> a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;
>
> b) dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis;

[3] Na perspectiva teórica adotada neste estudo, seguimos os postulados de Austin (1990) que rompem com a dicotomia "nomear x predicar". Segundo Austin, todo dizer é fazer, e o ato de nomear não é neutro e nem ingênuo, pois tem implicações éticas e políticas, como será mais bem explicado no CAPÍTULO 1.

> c) altas habilidades/superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes e que, por terem condições de aprofundar e enriquecer esses conteúdos, devem receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino inclusive para concluir, em menor tempo a série ou etapa escolar.
>
> As necessidades educacionais especiais dos alunos podem ser ocasionadas, portanto, por diversos fatores e causas e estão relacionadas, com maior freqüência, a uma causa orgânica específica e às deficiências físicas, auditivas, visuais ou múltiplas, aos transtornos invasivos do desenvolvimento, às condutas típicas de síndromes, às altas habilidades, aos talentos específicos e àquelas relacionadas às questões culturais e bio-psico-sociais. (BRASIL; 2003, s/p)

Por conseguinte, elucidamos que o termo alunos com necessidades educacionais especiais está atrelado a questões de aprendizagem, apesar de ser comumente e equivocadamente utilizado para fazer menção só à deficiência intelectual ou física. A nomenclatura alunos com necessidades educacionais especiais implica em recursos pedagógicos e metodologias educacionais particulares, pois ter necessidade educacional especial implica em exigências específicas de aprendizagem. Assim, o termo alunos com necessidades educacionais especiais tem a função de indicar que muitos alunos (superdotados, deficientes físicos ou sensoriais) possuem necessidades educacionais consideradas especiais por demandarem específica atenção e abordagem pedagógica. Em consenso com o aqui exposto, o Dicionário Interativo da Educação Brasileira, da Agência EducaBrasil, elaborado por Menezes e Santos (2002, s/p), nos apresenta as seguintes explicações sobre a expressão “alunos com necessidades especiais”:

> (...) expressão utilizada com relação à crianças (SIC) e jovens cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas

> dificuldades para aprender. (...) O termo surgiu, segundo a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (MEC), para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados etc. – e para se referir aos alunos com altas habilidades (superdotação), aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. É uma forma de reconhecer que muitos alunos, sejam ou não portadores de deficiências ou de superdotação, apresentam necessidades educacionais que passam a ser especiais quando exigem respostas específicas adequadas. (...) A Secretaria de Educação Especial do MEC, objetivando a uniformização terminológica e conceitual, propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais dos alunos: superdotação, condutas típicas (problemas de conduta), deficiência mental, auditiva, física, visual e múltipla.

A designação/predicação "alunos com necessidades educacionais especiais" já é, por si só, uma denominação complexa, devido a sua vasta abrangência, uma vez que não distingue as patologias físicas (que não interferem nos aspectos cognitivos) das patologias mentais. Assim, são colocados sob o mesmo rótulo todos os tipos de patologias e necessidades especiais, mesmo aquelas que não são "educacionais" (como por exemplo, as deficiências físicas que não implicam em deficiências cognitivas e/ou de aprendizagem). É comumente entendido, no entanto, que aluno com necessidades educacionais especiais é o aluno que tem dificuldades de aprendizagem e que demanda mais atenção do professor.

O movimento rumo à inclusão, que destaca a importância de alcançarmos educação para todos, com base no respeito, na ênfase pela diversidade, na reverência e na valorização das diferenças existentes em cada aluno (em evidência os alunos com necessidades educacionais especiais) encontra-se em nosso país, mais especificamente na cidade de Uberlândia (onde realizamos nossa pesquisa), diante de um incessante

dilema sócio-educacional. Este dilema é oriundo de contradições, no que tange ao discurso do processo inclusivo de ensino/aprendizagem em vigor nas escolas e às manifestações discursivas daqueles que estão envolvidos nesta questão. As barreiras existentes, no que diz respeito aos educandos com necessidades educacionais especiais, tomam forma mais acentuada a começar pelo próprio ato de nomear/predicar esses alunos chamados de "especiais", que é amplamente adotado pela escola (professores, diretores, funcionários, etc.).

Desse modo, observamos equívocos e incoerências nas manifestações lingüísticas enunciadas por muitos profissionais de ensino diante da terminologia Alunos ou Educandos com Necessidades Educacionais Especiais (adotada pela legislação), no que se refere ao trabalho com a diversidade, com a capacitação de professores, com a elaboração de currículos e/ou materiais direcionados aos alunos com necessidades educacionais especiais e, também, com relação às ações pedagógicas a serem desenvolvidas pelo corpo docente para estimular, promover e concretizar a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em salas de aula do ensino regular.

É fundamental ressaltar que muitos dos profissionais que, a princípio, concordam e posicionam-se a favor da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não parecem estar constituídos no discurso pró-inclusão. Além disso, mesmo estando as escolas subordinadas à lei vigente, a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, ainda que seja idealizada e uma garantia de direito, não está legitimada. Em entrevista realizada durante um estudo piloto, notamos que nos dizeres dos sujeitos-professores manifestam-se uma série de representações que implicam em conseqüências éticas e políticas, tais como: a

auto-exclusão do aluno com necessidades educacionais especiais; a dupla jornada de ensino para esse aluno; os diagnósticos equivocados advindos da escola; a discriminação; o isolamento do educando com necessidades educacionais especiais; a simples inserção, ao invés da inclusão de fato, desse aluno na sala de aula regular; o remanejamento de alunos nas salas de aula; o apagamento das diferenças entre os alunos; a busca pela homogeneização das turmas, dentre outras conseqüências.

Discutir os possíveis efeitos decorrentes de tais políticas de nomeação/predicação e de representação da escola faz-se necessário, pois, como nos mostra Silva (2004, p. 7), "o viés político do lingüista só se coloca depois que a ciência da linguagem se pronuncia". Em consonância com Silva, Rajagopalan (2004, p. 35) nos alerta para o fato de que

> O único modo pelo qual nós, lingüistas, podemos contribuir para os temas práticos que envolvem a linguagem é adotar um olhar crítico diante de nossa própria prática. Nunca é tarde demais para começar a fazer um exame de consciência e perguntar a nós mesmos se, por atos de omissão, não nos desviamos da responsabilidade de ver a linguagem como um fenômeno social, com todas as implicações políticas e ideológicas que daí decorrem.

Rajagopalan (2004, p. 35) prossegue, tornando o excerto acima ainda mais claro quando explica: "Em outras palavras, se nós, lingüistas, temos realmente algo a dizer sobre tais temas como o ensino de língua ou o planejamento lingüístico, precisamos urgentemente convencer-nos das implicações políticas de nosso trabalho".

Visto de outro modo, é, também, comum nos depararmos com muitos profissionais da educação (lingüistas, professores, etc.) que parecem estar plenamente

acomodados e conformados diante de leis já estabelecidas. Ademais, muitos acreditam que, quando defendem uma postura a favor da inclusão, estão seguindo a legislação e participando ativamente em prol de uma política inclusiva. Em análise acurada, porém, é possível perceber marcas camufladas (nas manifestações lingüísticas) que reforçam ainda mais a exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular e que escondem, tanto de maneira consciente, quanto inconsciente, as questões ético-políticas que emergem das mais variadas manifestações lingüísticas, que nunca insurgem de uma prática neutra (PENNYCOOK, 2004).

Mesmo assim, é significativo ressaltar que os dados estatísticos do MEC/INEP/SEESP (Anexo I) apontam para um número crescente de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Os dados do Censo Escolar de 2006 (MEC/INEP – Anexo I) registram que a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula de ensino regular cresceu de 24,6% em 2002 para 46,4% em 2006 no Brasil. Em Minas Gerais a evolução de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais foi 23,5% maior com relação ao ano de 2002.

As escolas que visitamos durante esta pesquisa admitiram a crescente procura por escolas regulares para a matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais e salientaram ser essencial respeitar a diferença dos alunos em geral.

Inserida no processo da difusão do respeito à diferença e da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, a escola (aqui representada pelo sujeito-professor) é permanentemente afetada e (re)significada, dependendo do lugar sócio-histórico em que se encontra e também dos vínculos de força e poder envolvidos nessa relação de subordinação. Observamos assim que,

quando a escola, em geral, encontra dificuldades nas turmas heterogêneas e numerosas, ela tende a acreditar na ilusão de um trabalho menos árduo e mais proveitoso – com sucesso – se a composição dessas turmas for homogênea. Desta forma, notamos que, em geral, há uma tentativa de homogeneização das turmas, tanto em escolas públicas, como em escolas particulares. Esse processo ocorre extra-oficialmente e/ou respaldada tanto pelo corpo docente, como pela sociedade, uma vez que tentar homogeneizar as turmas escolares pode ser considerado uma forma velada de exclusão. Enfim, sentimo-nos instigados a realizar novas pesquisas, a fim de elucidar questões ainda pendentes sobre este assunto e de poder contribuir para a melhor compreensão do referido tema. Para tanto, consideramos relevante e necessária a revisão dos conceitos de linguagem, identidade e representação e da relação que podem ser estabelecidas entre elas.

O discurso sobre a importância do reconhecimento e respeito pela diferença, bem como a noção de composição heterogênea das turmas escolares têm se diluído na prática, em muitas instituições de ensino, já que essa constituição heterogênea tem sido compreendida por vários professores como um predicado negativo, complexo e árduo no trabalho em sala de aula. Outras vezes, a diferença é percebida como algo a ser acolhido com complacência, ou mesmo como um ato de caridade e benevolência, como menciona Silva (2000, p. 73) ao afirmar que

> na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância com a diversidade e a diferença.

Dessa forma, observamos que, na rotina de algumas escolas, estas adotam medidas para enfrentar o que consideram ser um problema, a heterogeneidade, procurando agrupar alunos por nível nas salas de ensino. Assim sendo, alguns alunos são remanejados de uma sala de aula para outra, numa tentativa de uma melhor adequação/adaptação deste aluno.

Essa experimentação extra-oficial e, portanto, uma estratégia não registrada pela própria instituição escolar, é percebida por nós como uma tentativa de homogeneização, um movimento ilusório de redução da diferença, que culmina na acentuação de desigualdades e na exacerbação da exclusão escolar, pois a sala de aula é um lugar constituído por sujeitos singulares, dotados de potencialidades diversas, talentos distintos e competências particulares. Ao optar pela formação de classes homogêneas, a escola assume uma política de representação que estabelece padrões, qualifica os indivíduos, hierarquiza turmas, desconsidera a singularidade dos alunos, e se contradiz, ao postular princípios de igual valor, de igual respeito e de igual dignidade para todos os alunos. Além disso, essa prática classificatória e abusiva oculta relações éticas e políticas que podem resultar em um processo de auto-exclusão, caso esses alunos passem a se perceber como desfavorecidos, desestimulados e/ou desamparados, ou mesmo como inferiores de alguma forma.

Nesta pesquisa, o *corpus* que constitui o material de nossa investigação foi analisado e discutido com base no referencial teórico da Pragmática, da Lingüística Crítica e dos chamados Estudos Culturais, para tratar do caráter performativo da linguagem atrelado à política de nomeação (AUSTIN, 1990) e à constituição identitária dos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como às dimensões éticas e

políticas desse processo de nomeação/predicação no tipo de intervenção pedagógica como a supracitada.

Assim, esta investigação está vinculada a uma concepção de linguagem que leva em conta seu caráter perfomativo e a questão das práticas identitárias, de acordo com a perspectiva pós-moderna, conforme alguns estudiosos pós-estruturalistas tais como Hall (2000); Woodward (2000); Silva (2000); Rajagopalan (1990; 2003; 2004; 2005); Freitas (2005); dentre outros.

A seguir, com base no acima exposto, e por considerarmos a linguagem como uma prática política que envolve também a dimensão ética a ela atrelada, estruturamos este trabalho de pesquisa delineando os objetivos descritos a seguir.

1.1 - Objetivos

1.1.1 - Objetivo Geral

Esta investigação teve como objetivo geral tentar compreender como o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é percebido pelos sujeitos-professores de escolas estaduais e particulares da rede regular de ensino da cidade de Uberlândia, MG. Assim, investigamos a(s) política(s) de nomeação/predicação usada(s) pelos sujeitos-professores (que participaram desta pesquisa) para designar os alunos com necessidades educacionais especiais na escola e para fazer referência ao próprio processo. Buscamos compreender também as representações desses sujeitos-professores (nas diferentes instâncias da escola, a rede

estadual e a rede particular da cidade de Uberlândia – MG), no que diz respeito a esses educandos com necessidades educacionais especiais.

O objetivo geral foi desdobrado nos seguintes objetivos específicos:

1.1.2 - Objetivos Específicos

1) – Analisar as diferentes representações sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais presentes nos dizeres dos sujeitos-professores, participantes da pesquisa, quando estes enunciam do lugar da instituição e quando enunciam de lugares que não demandam um comprometimento institucional;

2) – analisar as políticas de nomeação/predicação e de representação adotadas pela escola para categorizar os alunos e classificá-los no contexto de ensino-aprendizagem da escola regular, quando do processo de tentativa de inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais;

3) – analisar, a partir dos dizeres dos sujeitos-professores, se é possível identificar uma busca pela homogeneização dos alunos em sala de aula e pelo apagamento das diferenças que estão em jogo no processo de inclusão aqui discutido;

Esses objetivos foram desenvolvidos com base na hipótese abaixo.

1.2 – Hipótese

Os objetivos acima foram elaborados com base na hipótese de que a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é marcada por contradições, uma vez que a escola (representada aqui por professores), na verdade, anseia por uma formação de turmas homogêneas, e uma vez que ela, ao tentar lidar com as diferenças, acaba por adotar outras posturas, tais como:

1) aborda a diferença numa atitude de complacência e tolerância (quase compaixão), muitas vezes até tentando abafar ou apagar as diferenças, ao invés de respeitá-las de fato;

2) reforça o processo de essencialização daquilo que considera a norma (o normal, o natural) excluindo, automaticamente aquele que não se enquadra na norma (SILVA, 2000).

Acreditamos, portanto, que o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares não está sendo efetivado, porque a forma como a questão do diferente é trabalhada nesse contexto, configura-se, na maioria dos casos, como uma forma velada de exclusão. Com base na hipótese descrita e nos objetivos traçados, elaboramos as seguintes perguntas de pesquisa:

1.3 - Perguntas de Pesquisa

1) Como tem sido compreendido o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas das redes estadual e particular?

2) Quais são as políticas de representação que podem ser percebidas a partir das manifestações lingüísticas enunciada pelos sujeitos-professores desta pesquisa?

3) Quais são as formas de nomeação/predicação adotadas no âmbito das políticas de representação que estão em jogo no contexto analisado?

1.4 – O Processo de Inclusão de ANEE em escolas regulares

No fim do século XIX e princípio do século XX ocorreram várias modificações, resultantes da Revolução Industrial, que suscitaram, nos países mais desenvolvidos, o interesse por importantes temas de investigação, tais como a preocupação com a educação, de uma maneira geral. A partir daí, então, surgiu o interesse pela população com necessidades especiais, uma vez que ela deveria ter, também, seus direitos respeitados, garantidos e conservados. Assim, a fim de proporcionar um melhor atendimento a essa população, em particular, foram fundadas, há mais de 200 (duzentos) anos, em todo o mundo, muitas instituições voltadas para sua saúde mental e para sua educação (chamada, até então, de educação especial).

Em alguns países, na década de 50, iniciou-se a consideração pelo valor humano e pelos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais. No Brasil, em 1952, na cidade do Rio de Janeiro, foram realizadas as primeiras reuniões no intuito de se

garantir educação e luta pelos direitos daqueles que tinham necessidades especiais. Dessas reuniões, originou-se a primeira associação chamada de Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), cujo interesse comum era (e ainda é) o de amparar e articular ações em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, além de representá-los diante de organizações nacionais e internacionais para promover inclusão social. A preocupação com aqueles com necessidaes especiais suscitou a instauraração do atendimento aos deficientes mentais, assim como o princípio de um padrão educativo destinado a trilhar uma trajetória de exclusão social e escolar. Sassaki (2003) aponta que os termos empregados para fazer referência àqueles com necessidades especiais eram basicamente três: os defeituosos (indivíduos com deformidade visivel, principalmente física), os deficientes (indivíduos com deficiência física, intelectual, auditiva, visual ou múltipla) e os excepcionais (indivíduos com deficiência mental).

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares, vigente atualmente, foi decorrente da conquista dos direitos humanos em 1948, quando a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi sancionada. A Declaração Universal teve como objetivo decretar que todos os homens são iguais perante a lei, isto é, que há uma igualdade de direitos e deveres e não uma igualdade de personalidades ou características. Portanto, foi declarado que toda pessoa tem direito à educação.

Na década de 70, as discussões em prol de modificações sociais e educacionais que incluíssem os portadores de necessidades especiais tornaram-se mais ativas. Nessa época, a expressão “portador de necessidades especiais” foi cunhada para substituir o termo pessoas deficientes (SASSAKI, 2003).

A partir dos anos 80, várias iniciativas foram realizadas a fim de incluir/integrar[4] todos os portadores de necessidades especiais. No entanto, problemas econômicos, demográficos, sociais, ambientais e políticos atrapalharam a evolução da implantação de educação básica para todos nos países subdesenvolvidos. Ainda, na década de 80, houve muitos debates sobre a integração e o ensino de crianças portadoras de necessidades educacionais especiais e, para isto, foram criadas as salas especiais (destinada exclusivamente aos alunos com necessidades educacionais especiais) em algumas escolas regulares. A concepção de salas especiais nas escolas regulares, apesar de instituída, foi censurada por pais de alunos com necessidades educacionais especiais, pela sociedade e pela comunidade acadêmica como uma prática segregacionista, preconceituosa e excludente que, por conseguinte, culminou na extinção das salas especiais nas escolas regulares. Em seguida, várias experiências de inserção de alunos com necessidades educacionais especiais em salas regulares foram iniciadas a partir da década de 90. Esse processo motivou discussões intensas, principalmente sobre o emprego do termo "inserção", e foi determinado, na época, que a terminologia adequada deveria ser "inclusão". Nessa mesma época, o termo alunos portadores de necessidades especiais foi reformulado para "pessoas especiais" ou "pessoas com deficiência", que é a forma mais empregada até hoje.

O acontecimento inicial de alcance mundial voltado para a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais foi a "Conferência Mundial sobre Educação para Todos" (UNESCO, 1990), que aconteceu em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Essa conferência apresentou, pela primeira vez na história, uma meta comum para

[4] Nesta pesquisa consideramos a inclusão como um processo educacional que visa o desenvolvimento das habilidades cognitivas e sociais dos alunos com necessidades educacionais especiais e a inserção como a colocação do aluno com necessidade educacional especial em uma sala comum sem o acompanhamento específico/individual que este aluno necessite para o seu desenvolvimento cognitivo.

todos os países reunidos, que foi possibilitar educação básica para todos os indivíduos, indistintamente. Desta forma, foi divulgada a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem", cujos objetivos principais fundamentaram-se em artigos e requisitos que (com base em UNESCO, 1990, s/p) elencamos abaixo de forma adaptada e resumida:

Artigo 1 – Satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (uma vez que a magnitude das necessidades básicas de aprendizagem e a forma de satisfazê-las variam de acordo com o país, a cultura e o passar do tempo).

Artigo 2 – Lutar em prol de uma visão abrangente de educação para todos.

Artigo 3 – Universalizar o acesso à educação e promover a equidade (a educação básica deve ser garantida e universalizada para reduzir as desigualdades. Assim, as necessidades básicas de aprendizagem dos PNE requerem atenção especial e medidas que promovam a igualdade de acesso à educação).

Artigo 4 – Concentrar a atenção na aprendizagem.

Artigo 5 – Ampliar os meios e o raio de ação da educação básica (considerando sempre a diversidade, a complexidade e o caráter mutável das necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos, que devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas).

Artigo 6 – Propiciar um ambiente adequado à aprendizagem (a aprendizagem não incide em condição de isolamento).

Artigo 7 – Fortalecer as alianças (a fim de suprir a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários à educação).

Artigo 8 – Desenvolver uma política contextualizada de apoio (a educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política).

Artigo 9 – Mobilizar recursos (a urgência em satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem pode demandar uma realocação dos recursos entre setores, como a cessão de verba destinada a outros gastos em favor da educação).

Artigo 10 – Fortalecer a solidariedade internacional (a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem constitui-se uma incumbência unânime e comum a todos os povos, e isso implica em solidariedade internacional para retificar desigualdades econômicas presente).

De 7 a 10 de junho de 1994, houve a Conferência Mundial de Educação Especial em Salamanca, na Espanha, que proclamou princípios, direitos, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Essa conferência, que ficou conhecida como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), contou com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais que, em assembléia, documentaram o compromisso para com a Educação para Todos. A Declaração de Salamanca foi um documento essencial para estruturar os alicerces fundamentais da Educação Especial.

O princípio norteador estabelecido pela Declaração de Salamanca foi o de que as escolas devem acomodar todas as crianças para aprenderem juntas, sempre que possível, independentemente das diferenças ou dificuldades individuais (físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, de aprendizagem ou outra qualquer). Assim, foi adotado o termo “necessidades educacionais especiais” para fazer alusão a essas crianças ou jovens que tenham qualquer tipo de dificuldade ou deficiência, o que

motivou o conceito de escola inclusiva. A escola inclusiva deve, inicialmente, adaptar seu currículo, tornando-o mais flexível, para garantir educação de qualidade e oferecer suporte aos alunos com necessidades educacionais especiais quando preciso. Desta forma, encaminhar educandos com necessidades educacionais especiais para escolas especiais de maneira permanente passa a constituir casos de exceção. Ainda, segundo a Declaração de Salamanca, o grande desafio a ser confrontado pela escola inclusiva seria o de estabelecer uma pedagogia centrada na criança (que respeitasse a diferença dela) e, que, ao mesmo tempo, promovesse com sucesso uma educação de qualidade para todas as outras crianças. Para isso, as escolas passaram a ter, também, o encargo de mudar atitudes preconceituosas ou discriminatórias, além de, instituir espaços confortáveis e criar uma comunidade inclusiva.

Do mesmo modo, o documento mencionado anteriormente, assegura que a Educação Especial deve admitir as diferenças humanas como naturais e, que, em função disso, o processo de aprendizagem precisa ser ajustado à necessidade dos alunos com necessidades educacionais especiais, e não o contrário (alunos com necessidades educacionais especiais tentando se adequar ao ritmo do processo de aprendizagem da escola). Ante o processo de inclusão de educandos com necessidades educacionais especiais em salas de aula regular, a formação e a constituição identitária do sujeito-professor passam, também, por um processo de constante ressignificação, já que as representações de todo sujeito são afetadas por questões históricas, éticas, políticas e sociais que o envolvem e pelo seu inconsciente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9.394/96 (BRASIL, 1996), promulgada no Brasil em 20 de dezembro de 1996, assegura, no Capítulo V (da

Educação Especial) do Título V (que aborda "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino"), que

> a Educação Especial deixou de ser um subsistema educacional para pessoas "excepcionais", (denominação utilizada em legislações anteriores) passando a ser inerente à educação escolar, integrante da Educação básica: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação profissional, incluindo a modalidade de educação de jovens e adultos.

O Artigo 58 do Capítulo V da LDB n° 9.394/96 (BRASIL, 1996, s/p), inicialmente, afirma que "entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" e salienta também que devem ser disponibilizados serviços de apoio especializado, na escola regular, para atenção às peculiaridades dos alunos da Educação Especial. Desta forma, o atendimento educacional especializado passa a ser realizado nas classes, nas escolas ou em serviços especializados quando não for possível a inclusão/integração dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes comuns de ensino regular. Ficou definido, assim, que a Educação Especial é um dever constitucional do Estado, tendo início na faixa etária de zero a seis anos, da etapa da Educação Infantil. Em consonância com o Artigo 58, em 24 de outubro de 1999, foi regulamentada a Lei no 7.853/89 (BRASIL, 1989) pelo Presidente da República com o Decreto n° 3.298/99 (BRASIL, 1999) sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Assim normas de proteção aos portadores de necessidades especiais e providências foram estruturadas.

Em 06/02/2002, a Presidência do Conselho Estadual de Educação instituiu uma Comissão Especial encarregada de elaborar o Parecer e a Resolução que estabeleceriam normas para a Educação Especial em Minas Gerais. A partir daí, ocorreram algumas transformações na Educação Especial, principalmente com relação à sua concepção. O Parecer n° 424/2003 (BRASIL, 2003), aprovado em 27 de maio de 2003, foi referente à Lei de Diretrizes e Bases n° 9.394/96 e propôs normas específicas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Esse Parecer parte da definição de Educação Especial como

> um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação", definição também retomada na Resolução CNE/CEB nº 02/01 (BRASIL, 2001, s/p).

Assim, foi redigido o Parecer n° 424/2003 (BRASIL, 2003), cuja relatora foi Maria Auxiliadora de Campos Machado, determinando que a Educação Especial deixasse de ser "*o locus*" para onde os alunos com necessidades educacionais especiais fossem encaminhados e se tornasse uma modalidade disponível, preferencialmente, na escola mais perto da residência do aluno. Além disso, ficou, ainda, estabelecido a partir do Parecer n° 424/2003 (BRASIL, 2003, s/p) que "o termo necessidade educacional especial indica que a opção educacional correta é o meio educacional centrar-se no

aluno, adaptar-se a ele, identificando a existência da necessidade educacional especial para atendê-las o mais cedo possível...".

Dessa forma, ficou definido que a classe especial é uma sala de aula em escola de ensino regular; que o acesso à sala de recursos não tem caráter de complementação ou suplementação e que a escola deve considerar "a necessidade de percurso escolar com progressão continuada e garantia de aprendizagens, conforme PDI – Plano de Desenvolvimento Individual do Aluno". Em cada PDI, devem constar "as competências a serem desenvolvidas, os comportamentos a serem eliminados, substituídos e formados, os resultados esperados, a integração equipe e família bem como estratégias gerais propostas". Foi determinado, também, que os educandos que apresentam necessidades especiais são aqueles descritos segundo a Resolução CNE/CEB n° 02/01 (BRASIL, 2001, s/p).

Existe uma série de outras leis e documentos, destacados no ANEXO V, que são considerados importantes pelo MEC por instituir as Diretrizes Curriculares para a Educação Especial e indicar os preceitos para o ensino de alunos com necessidades educacionais especiais desde a educação básica do sistema brasileiro de ensino.

1.5 - Estrutura desta Dissertação

Esta dissertação foi organizada em três capítulos, além desta Introdução, e das Considerações Finais. No Capítulo 1 apresentamos, primeiramente, uma discussão sobre os pressupostos teóricos que sustentaram nossas análises, a saber, a linguagem e performatividade (AUSTIN, 1990; PINTO; 2004; RAJAGOPALAN, 1990; 2003;

2004; 2005; dentre outros). Em seguida, no Capítulo 2, delineamos a metodologia adotada para o desenvolvimento da pesquisa. Para isto, descrevemos primeiro a natureza e o cenário de nosso estudo, seguida pela apresentação do perfil dos participantes (que foram nossos professores colaboradores, participantes da pesquisa) e pela descrição do *corpus* de estudo. Finalmente, nesse mesmo Capítulo 2, narramos os instrumentos e os procedimentos para a coleta e análise dos dados. No Capítulo 3, analisamos e discutimos os dados coletados, amparados pela fundamentação teórica desenvolvidas nos capítulos prévios. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais e as possíveis contribuições desta pesquisa..

CAPÍTULO 1 – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, abordamos, inicialmente, a questão da relação entre linguagem e performatividade, tal como foi proposta por Austin (1990), considerando linguagem como uma prática política e social que provoca efeitos, para discutir as práticas de linguagem oriundas do contexto investigado. Em seguida, discutimos as noções de políticas de nomeação e de representação, a partir do lugar sócio-histórico, político e ideológico que nos constitui, uma vez que acreditamos não ser possível usarmos a linguagem para falar de forma neutra ou isenta de comprometimentos e de posicionamentos políticos e ideológicos. Assim, compreendemos que existem implicações éticas decorrentes de nossos próprios posicionamentos como sujeito-pesquisador. Para finalizar, tratamos das concepções de identidade, que, atrelada aos conceitos de diferença e de subjetividade, permeia toda a nossa discussão.

1.1 – Linguagem e Performatividade

A forma como as diferentes correntes teóricas, nas áreas da Lingüística e da Lingüística Aplicada, têm abordado as questões sobre língua/linguagem, sofreu modificações ao longo dos anos, principalmente no que se refere à "não centralidade da língua em relação à fala" (PINTO, 2004, p. 48). Essas mudanças de orientação devem-se, principalmente, à desestabilização sofrida pelo próprio conceito de língua(gem), que deixou de ser compreendida apenas como instrumento de representação (perfeita) da

realidade, ou como instrumento de expressão perfeita do pensamento, e passou a ser entendida como uma prática social e política, como um posicionamento ideológico.

Uma das áreas de estudo que se destacaram por essas mudanças é a Pragmática, definida como a área que "aposta nos estudos da *linguagem*[5], levando-se em conta também a fala, e nunca nos estudos da língua isolada de sua produção social" (PINTO, 2004, p. 48). Assim podemos dizer que, dentro desta perspectiva teórica, tenta-se compreender as práticas lingüísticas, as condições (sociais, culturais e políticas) em que elas ocorrem, bem como os efeitos que podem ser produzidos a partir delas.

Um dos estudiosos que mais contribuíram para essas mudanças foi John Langshaw Austin, filósofo da linguagem, (também conhecido como filósofo da linguagem ordinária) pertencente à chamada Escola de Oxford. Foi a partir da leitura de sua obra póstuma *How to Do Things with Words* que tomamos conhecimento da noção de "performatividade", termo cunhado por esse estudioso, e sobre a relação entre linguagem e ação. Souza Filho (1990, p. 11), em sua apresentação da tradução da obra supracitada, afirma o seguinte: "O ponto central da concepção de Austin e sua principal contribuição à filosofia da linguagem parece-me ser a idéia de que a linguagem deve ser tratada essencialmente como uma forma de *ação* e não de *representação*[6] da realidade". Como conseqüência direta dessa nova forma de se compreender a linguagem, também o conceito de "verdade", central nas discussões teóricas da semântica clássica, foi substituído (na teoria proposta por Austin) pelas noções de eficácia e "felicidade" dos atos de fala. Nas palavras de Souza Filho (1990, p. 11),

[5] Grifo da própria autora.
[6] Grifos do próprio autor.

> Duas são as conseqüências básicas desta nova visão proposta por Austin. Surge uma novo paradigma teórico que considera a linguagem como ação, como forma de atuação *sobre*[7] o real, e portanto de constituição do real, e não meramente de representação ou correspondência com a realidade. Em decorrência, dá-se a passagem para um segundo plano do conceito de verdade, conceito central da semântica clássica, já que corresponde precisamente à garantia de adequação entre linguagem e realidade, em seu aspecto tanto lógico como epistemológico. A verdade é substituída agora pelo conceito de eficácia do ato, de sua 'felicidade', de suas condições de sucesso, e também pela dimensão moral do compromisso assumido na interação comunicativa, sempre enfatizado por Austin".

Dessa forma, com relação ao primeiro ponto de vista, Austin (1990) nos mostra que, nos estudos sobre linguagem, a questão da verdade deve dar lugar à questão da ética, uma vez que linguagem deve ser vista como ação, como forma de atuação sobre o mundo, como ato político. Em toda a extensão de sua obra, o autor postula que abordagens às questões de linguagem que se pautam apenas por meras descrições gramaticais, lexicais e sintáticas (nos moldes saussureanos) não seriam suficientes porque não conseguiriam atingir outras dimensões, como a ética e a política, que estão invariavelmente ligadas às práticas lingüísticas. Como sabemos, não se faz nada com a linguagem de modo inocente, neutro ou destituído de um caráter político e ético.

Assim, segundo o referido autor, é impossível fazer alguma declaração que seja imparcial, porque toda declaração implica em uma política de nomeação, que é mediada e ocorre sempre no interior de uma política de representação. Deste modo, as declarações e as escolhas lingüísticas são sempre feitas a partir de interesses, crenças, valores, filiações políticas ou da representação de verdade de cada sujeito.

[7] Grifo do próprio autor.

Foi a partir da chamada virada lingüística[8] que teve início um processo que culminou na consolidação dessa nova concepção de linguagem, que, por ser totalmente diferente da proposta anterior, propiciou interpretações distintas. Esse processo, ao ser estabelecido, foi decisivo para a instituição da abordagem performativa e pragmática de Austin nos anos que se seguiram. Essa nova fase dos estudos da linguagem introduzida com o período formalista, em que Austin destacou-se como representante, instituiu, tanto para a filosofia contemporânea quanto para o estatuto lingüístico, um outro paradigma. Sobre este ponto, Ottoni (2002, p. 122) ressalta que

> Austin apresenta uma nova abordagem da linguagem que chamo de 'visão performativa'. Nessa visão não há preocupação em delimitar as fronteiras entre a filosofia e a lingüística, fato que produz toda a tensão da força do novo, do desconstrutor/construtor.

Segundo Rajagopalan (1990, p. 232), Austin polemiza a uma das idéias herdadas da antiguidade e, segundo o autor, "por isso mesmo, quase nunca questionada, de que a enunciação de uma frase declarativa tenha como único objetivo 'descrever' um estado de coisas ou declarar um fato que por sua vez possa ser verdadeiro ou falso". Esses questionamentos tiveram relação direta com outras discussões que desestabilizaram outros pares dicotômicos, sustentáculos da filosofia analítica, tais como os pares "fato *versus* valor", "nomear *versus* predicar". Essas discussões deram origem a novas perspectivas para os estudos lingüísticos.

[8] Expressão usada para nomear um novo paradigma e um outro modo de se fazer filosofia que levava em consideração o fato de que qualquer fenômeno só pode ser explicado de dentro da própria linguagem.

A teoria dos atos de fala, proposta em *How to do things with words*, que foi publicada, postumamente, em 1962, após a morte de Austin, foi baseada nas conferências desse autor e tornou-se marcante por estabelecer uma abordagem inédita para o uso da língua: a visão performativa. Pinto (2004, p.50) destaca o fato de o funcionamento e os efeitos dos atos de fala serem temas de constante interesse, pois o conceito proposto por Austin visava "... debater a realidade de ação da fala, ou seja, a relação entre o que se diz e o que se faz – ou, mais acuradamente, o fato do que se diz fazendo, ou se faz dizendo". Ao cunhar o conceito de performatividade, Austin deixa claro que proferir uma sentença implica sempre em fazer algo, provocar algo (algum tipo de ação/intervenção) sobre o mundo. Na referida obra, Austin (1990, p. 25) postula que

> O termo performativo será usado em uma variedade de formas e construções cognatas... Evidentemente que este nome é derivado do verbo inglês *to perform*, verbo correlato do substantivo 'ação', e indica que ao se emitir o proferimento está-se realizando uma ação, não sendo, conseqüentemente, considerado um mero equivalente a dizer algo.

Ao inaugurar essa outra abordagem às práticas lingüísticas, Austin classifica a linguagem como ação (atividade) ou empreendimento erigido pelos interlocutores, estando vinculada sempre a sua condição de uso para a constituição do sentido, do que uma pessoa pode "significar" a partir de suas escolhas lingüísticas e de seus atos de fala. Assim, a Teoria dos Atos de Fala, como pontua Pinto (2004, p. 57), "concebe a linguagem como uma atividade construída pelos/as interlocutores/as, ou seja, é

impossível discutir a linguagem sem considerar o ato de linguagem, o ato de estar falando em si – a linguagem não é assim descrição do mundo, mas ação".

Para Austin, a exterioridade (o contexto e as condições necessárias para que o ato de fala seja efetivado e legitimado) é um fator determinante e essencial, sem o qual não seria possível a construção do sentido daquilo que foi enunciado, uma vez que, para este autor, a linguagem acontece por meio da juntura com o contexto (OTTONI, 1997).

Austin considerou a exterioridade como constitutiva do sentido, e denominou "visão performativa da linguagem" a questão de os atos de fala representarem uma ação ou uma realização. Imediatamente, o caráter constatativo da linguagem, entendido apenas como uma forma de declaração neutra empregada para descrever ou declarar fatos, tornou-se questionável.

Ao longo de suas conferências, Austin suscita a dúvida de que a função das declarações seria somente a de descrever fatos e, lançando mão de vários exemplos e argumentos, refuta essa clássica visão. A partir daí, assim como Austin estabeleceu a dicotomia inicial constatativo/performativo, ele desfaz essa dicotomia e define que o constatativo é um mero performativo disfarçado (RAJAGOPALAN, 1990). Rajagopalan (1990, p. 238-239) destaca que é daí que "começa a ruir irrecuperavelmente todo o atrativo da verdade alética, ponto nevrálgico da semântica clássica e da visão da linguagem nutrida pelo Positivismo Lógico", e complementa que

> A superação definitiva da dicotomia inicial "constativo/performativo" implica também no abandono definitivo de qualquer esperança de "ancorar" a linguagem a um fundo "sólido" e "estável" (...) ou, alternativamente definitivo da esperança de contemplar a linguagem de um ponto de vista fixo e imóvel, a uma distância cômoda e segura em relação ao objeto de analise – portanto, fora da linguagem, enfim, transcendental. (RAJAGOPALAN, 1990, p. 239)

Por meio da visão do caráter performativo da linguagem, Austin apontou o caminho para os estudos pragmáticos. Os estudos pragmáticos, que envolvem a linguagem humana estão atrelados não só às questões sociais, mas, principalmente, àquelas de cunho ético e político e se constituem a partir dessas mesmas questões sociais. Dentro dessa linha de problematização, Austin, assim como fizeram outros estudiosos como Derrida, Lyotard (dente outros) que, sob a influência do pensamento de Nietzsche, questionaram "as tendências universalizantes" (PETERS, 2000, p. 32), problematiza as dicotomias clássicas tradicionalmente estabelecidas, tais como os pares fato/valor, nomear/predicar, constatativos/performativos.

Nas palavras de Peters (2000, p. 320),

> Derrida, seguindo Nietzsche, Heidegger e Saussure, questiona os pressupostos que governam o pensamento binário, demonstrando como as oposições binárias sustentam, sempre, uma hierarquia ou uma economia do valor que opera pela subordinação de um dos termos da oposição binária ao outro, utilizando a desconstrução para denunciar, deslindar e reverter essas hierarquias.

Seguindo o pensamento de Austin e Derrida (dentre outros), Borges (2004, p. 49) salienta que tais dicotomias desencadeavam uma hierarquia perpassada por relações de poder e que

> (...) esta hierarquização, que velava as relações de poder, classificava o fato como uma descrição, uma constatação pura e simplesmente neutra, posicionando-se acima do valor. Este, por sua vez, estaria desvinculado daquele, portanto, seria considerada uma questão secundária, de menor relevância em relação ao fato, já que estaria enviesada pelos aspectos sócio-culturais, implicando a intervenção ético-política do sujeito da linguagem.

Uma das implicações mais relevantes decorrentes dessas discussões, a nosso ver, é a compreensão de que ao se nomear, automaticamente já se está predicando. Isto implica em considerarmos que o ato de nomear nunca é inocente e que está intimamente atrelado ao caráter político e ético que sempre atravessa a linguagem. Além disso, como nos mostra Rajagopalan (2003), ele (o ato de nomear) ocorre sempre no interior de uma política de representação e, por isso mesmo, nunca é apolítico.

Apesar de compartilhar alguns dos pressupostos básicos das teorias propostas por Austin, Derrida (1991) faz uma leitura desconstrutora de sua obra, problematizando pressupostos e conceitos ao apresentar aporias no que tange, por exemplo, à questão do contexto. Derrida questiona e discute o fato de que o contexto não pode assegurar um significado, uma vez que, para esse autor, a contínua transformação da linguagem ocorre por meio da transcendência do contexto. Assim sendo, para Derrida, todo texto (inclui-se aí também a fala) pode ser (re)interpretável, e essa interpretação é uma atividade incessante, um empreendimento infindável por existir inúmeras possibilidades para um mesmo significante. Conforme afirma Plaza Pinto (2004, p. 60)

> Para autores como Derrida, a Teoria dos Atos de Fala não é uma simples bipartição entre enunciados constativos e enunciados performativos, ou um levantamento de níveis de ação lingüística. A teoria de Austin, para Derrida, expõe a dimensão ética da linguagem, porque leva às últimas conseqüências a identidade entre *dizer* e *fazer* e

> insiste na presença do *ato na linguagem*, e não aceita a separação entre descrição e ação.[9]

Outro autor que discutiu os pontos de convergência e de divergência entre Austin e Derrida foi Ottoni (1997), que nos mostra que

> Derrida detecta o ponto crucial, o momento da" crise" do pensamento austiniano, o lugar de "tensão" de seu raciocínio. Entretanto, a continuação dessa afirmação parece indicar que há pontos conflitantes com as reflexões de Austin, uma vez que os "*atos de fala*" requerem permanentemente um valor de contexto, um contexto tal que determina a "presença consciente da intenção do sujeito falante" perante a totalidade do seu ato ilocucionário; deste modo, segundo Derrida, a comunicação performativa torna-se comunicação de um sentido intencional, mesmo se esse sentido não possui referente na forma de uma coisa ou de um estado de coisas anterior ou exterior.

Essa postura derridiana implica em entender a impossibilidade da literalidade, da univocidade das palavras e a ineficácia da dicionarização de palavras, pois estas são sempre usadas dentro de uma política de representação, que denuncia o posicionamento político e ideológico daqueles que as utilizam. Para Derrida (1972), o que ocorre é a disseminação de sentido, ou, como nos mostra Silva (2000, p. 80), ocorre "o adiamento indefinido do significado e sua dependência de uma operação de diferença...", o que significa dizer que "... o processo de significação é fundamentalmente indeterminado, sempre incerto e vacilante" (SILVA, 2000, p. 80).

Ainda com relação à questão do contexto, Ottoni (1997) cita a afirmação de Fish (1982, p. 708) que esclarece que

[9] Destaques em *itálico* da própria autora.

> A questão aqui é entre duas noções de contexto: tradicionalmente, um contexto tem sido definido como um conjunto de características e, portanto, como alguma coisa que pode ser identificada por algum observador neutro, mas Derrida concebe um contexto como uma estrutura de suposições, e é somente por isso que quem possui essas suposições ou é por elas possuído pode primeiro separar as características em questão e, então, identifica-las como pertencendo a um contexto. Essa é a diferença entre conceber um contexto como algo **no** mundo e conceber um contexto como uma construção **do** mundo, uma construção ela mesma realizada sob condições contextualizadas.

Outro ponto que consideramos relevante, e que parece central na obra de Austin, é aquele ligado à relação entre ética e linguagem, conforme já sinalizamos anteriormente. A questão da ética permeia toda a discussão que esse autor trava consigo mesmo, ao longo das 12 conferências que compõem o livro *How to Do Things with Words*, e, junto com ela, a questão da responsabilidade que decorre de nossas práticas de linguagem que, para ele, devem ser consideradas como ações. Disso decorre a questões de representação e de identidade, que serão discutidas nas próximas seções. Como aponta Silva (2000, p. 92),

> O conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a idéia de tornar-se, para uma concepção da identidade como movimento e transformação".

Assim, passaremos, a seguir, a discutir sobre política de nomeação e de representação.

1.1.1 – Políticas de Nomeação e de Representação

O entendimento da noção de representação originou-se da relevância histórica do pensamento sobre a linguagem. De acordo com Borges (2004, p. 46), o conceito de representação, tal como proposto pela filosofia clássica, foi utilizado por Saussure (1969) "para postular a concepção de signo lingüístico", que, para ele, une um conceito a uma imagem acústica. Assim, o conceito seria, para Saussure, o que denominou de "significado" e a imagem acústica, o significante. Conforme nos explica Peters (2000, p. 20), "Saussure estava interessado na função dos elementos lingüísticos e não em sua causa". Contudo, esse par dicotômico, dentre outros ligados à questão da representação, foi posteriormente problematizado por autores pós-estruturalistas. Derrida, por exemplo, conforme nos mostra Peters (2000, p. 31), questionou não só o par dicotômico (significado/significante), mas também a possibilidade de se separar o sujeito do objeto (questionando o sujeito cartesiano), o estruturalismo francês e a própria metafísica ocidental. Nas palavras de Peters:

> Derrida colocava em questão (...) o estruturalismo francês da década anterior e, ao mesmo tempo, apontava a direção de suas próprias ambições intelectuais. O 'descentramento' da estrutura, do significado transcendental e do sujeito *soberano*[10] pode ser encontrado, sugere Derrida, nomeando suas fontes de inspiração, na crítica nietzscheana da metafísica e, especialmente, na crítica dos conceitos de ser e de verdade..."

[10] Grifo do próprio autor.

Todas as discussões arroladas até aqui apontam para uma relação direta entre sujeito, contexto e linguagem, que nos impõe um olhar para a questão da representação entendendo-a como construto. Para Hall (1997), por exemplo, os sujeitos dão sentido às coisas pelas formas como as representam, incluindo-se aí as palavras (que usamos para classificá-las e os valores que lhes atribuímos) e imagens que usamos para falar delas (dessas coisas) e de emoções que vivemos.

Nessa mesma linha de pensamento, Rajagopalan (2003, p. 31) discute a tese do representacionalismo e assevera que ele representa

> (...) um gesto de lamentação, porque afirma a incapacidade dos seres humanos apreenderem o mundo numenal tal e qual (em oposição ao mundo fenomenal); a linguagem, (...) se coloca como barreira entre a mente humana e o mundo, dificultando qualquer apreensão deste de maneira direta (...) Por outro lado, ela também é uma expressão (digamos patética) de um desejo, pois elege como condição ideal (embora confessadamente inatingível) da linguagem a total transparência, qualidade que tornaria praticamente inconseqüente o papel intermediador da linguagem.

Assim, podemos perceber que a problemática da representação decorre do fato de que a linguagem, como aponta Silva (2000, p. 78), vacila e, por ser um meio representacional, contém, em todas as suas teorias, sinais ideológicos. E, relacionando a questão do signo aos conceitos de identidade e de diferença, Esse autor afirma que

> A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido. Não são

> seres da natureza, mas da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. (...) Ocorre que a linguagem, entendida aqui de forma mais geral como sistema de significação, é, ela própria, uma estrutura instável. É precisamente isto que teóricos pós-estruturalistas como Jacques Derrida vêm tentando dizer nos últimos anos. A linguagem vacila.

Não obstante, está ainda enraizada em nossas sociedades a crença de que o papel central da linguagem seja tão somente o de representar, em palavras, o mundo a nossa volta (RAJAGOPALAN, 2003), pois alguns (enganosamente) ainda entendem que o pensamento pode ser transparente e totalmente expressado com sentenças que seriam puramente declarativas neutras. Assim, segundo Rajagopalan, a tese do representacionalismo está alicerçada na idéia de que a função principal da linguagem é representar o mundo em palavras. Disso decorre também a idéia respaldada pela gramática tradicional, de que o *default* de toda língua natural é a sentença declarativa, com a mera função de descrever tão claramente a realidade ou descrever um pensamento completo de tal forma que sua veracidade possa ser averiguada. Esta foi uma das idéias, conforme já mostramos, contestada na obra de Austin (op. cit.).

Em sua dissertação de mestrado, Borges (2004, p. 51) considera que

> (...) a tese do representacionalismo da filosofia clássica sofreu deslocamentos, que possibilitaram a revisão das construções teóricas ligadas à subjetividade, especialmente em se tratando do processo de (re)configuração das identidades pós-modernas. Este processo tanto inclui questões culturais, quanto questões lingüísticas.

Assim, partindo da crítica que Rajagopalan faz da tese do representacionalismo, podemos discutir a noção de representação e a constituição das políticas de nomeação e de representação, fundamentados em Hall (2000a, 2000b), Silva (2000), Woodward (2000) e Rajagopalan (2003), para, então, atrelá-las (as políticas de nomeação e de representação) à questão do processo da identidade/identificação.

Ao discorrer sobre a questão da representação, Silva (2000, p. 91) afirma que "a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido". Como tal, a representação é um sistema lingüístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder. Também Woodward (2000, p. 17) aponta que

> A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.

Para Rajagopalan (2003), há dificuldade na compreensão de que a linguagem é dotada de um caráter politizante por ela ser, ainda, percebida, por muitos, como representação do mundo e como um organismo apolítico. O referido autor (2003, p. 33-34) explica que

> a questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha. E a escolha pressupõe a existência de uma escala de valores, uma hierarquia. A questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha. O difícil no caso é

> enxergar a presença da escolha quando o assunto é representação lingüística. A tentação é pensar que é a linguagem que representa o mundo, sendo que, nós, enquanto usuários da língua, estamos à mercê das representações que nossa linguagem nos impõe.

Corroborando com Rajagopalan no que diz respeito à representação, Freitas (2005, p. 249) salienta que

> Dependendo da política de representação que adotamos, construímos (e reconstruímos) conceitos que acabam se tornando naturalizados, e isso tem conseqüências: em uma representação algo se perde e nada se ganha. Então, é preciso pensar qual é a política de representação que interessa politicamente.

A (inter)relação entre política de nomeação, política de representação e identidade tornou-se clara, visto que as representações desempenham um intenso papel na construção da(s) identidade(s), por servirem de referência para as posições que o sujeito é compelido a adotar. Portanto, de acordo com Hall (2000a, 2000b), Silva (2000), dentre outros, as identidades são representações constituídas a partir da "falta", do lugar do outro, o que os permite assegurar que tanto a identidade, quanto a diferença (tema que será discutido na próxima seção) são sistemas de representação.

Com efeito, é inegável a relevância dos estudos que abordam o papel da nomeação/predicação, pois este ato implica em escolhas que acarretam conseqüências éticas e políticas. A política de nomeação, por envolver a linguagem, denuncia o posicionamento ideológico e político daquele que enuncia, bem como o sistema de crenças e valores que o constitui. Esta política de nomeação ocorre sempre no interior

de uma política de representação e, assim, não há como separar as questões de cunho ético das questões políticas, porque é no bojo da política de representação que essas questões são articuladas, tornando-se indissociáveis.

1.2 – Identidade/Diferença e Performatividade

Vinculado ao caráter performativo da linguagem está o processo de (re)configuração das identidades, que, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, não essencialista, se mantém ininterruptamente em deslocamento e transformação. Segundo autores que se enquadram nessa perspectiva (HALL, 2000a e 2000b; SILVA, 2000; WOODWARD, 2000; RAJAGOPALAN, 2002; 2003; FREUD, 1900; 1980; dentre outros), a identidade não deve ser vista como um produto acabado, fixo e imutável, constituído de uma essência, mas sim como um processo que jamais alcançará sua plenitude, justamente pelo seu caráter de movência; trata-se, pois, de um processo (e não um produto) que está em constante reconstituição. Esta visão culmina na idéia de que o sujeito é constituído por múltiplas identidades via linguagem.

Nesse sentido, Orlandi (1999, p. 60) afirma que "a linguagem não é só instrumento de pensamento ou instrumento de comunicação. Ela tem função decisiva na constituição da identidade". É este também o posicionamento de Moita Lopes (2002, p. 37) que postula que "a escolha de nossas múltiplas identidades não depende de nossa vontade, mas é determinada pelas práticas discursivas, impregnadas pelo poder, nas quais agimos...", mesmo que haja resistência de nossa parte.

É por essa razão que consideramos relevante vincular o conceito de identidade ao de performatividade (da linguagem). A este respeito, Pinto (2002, p. 96) nos mostra que

> Do ponto de vista dos atos de fala, identidades são performativas, ou seja, são efeitos de atos que impulsionam marcações em quadros de comportamentos (fala, escrita, vestimentas, alimentação, cultos, elos parentais, filiações, etc.). Identidades são construções exigidas pelos ritos convencionais que postulam o sujeito de maneira a garantir a possibilidade do 'nós' a partir da significação da existência prévia do 'eu'. Não por acaso é possível nomear grupos de pessoas a partir de identificações de identidades, mesmo sem evidências 'empíricas' da sua existência: sendo dizer 'Vou estudar falantes da norma urbana culta da cidade de São Paulo', e procurar buscar indícios da existência desse grupo definido *a priori*. Mas esse grupo não existe senão no ato que o postula, e em suas infindáveis repetições – que precisam sempre ocorrer para que a ausência do referente e a ausência de sentido de dissipem na relação ilusória entre a marca e referente ou sentido que lhe são atribuídos.

Vemos, portanto, que, se as identidades e os processos de identificação acontecem via linguagem e se estão sempre em transformação, é preciso que reconheçamos que os atos de linguagem desempenham um papel importante nessas transformações. Neste sentido, Silva (2000, p. 92), acredita que "o conceito de performatividade desloca a ênfase na identidade como descrição, como aquilo que é – uma ênfase que é, de certa forma, mantida pelo conceito de representação – para a idéia de "tornar-se", para uma concepção de identidade como movimento e transformação".

Em geral, quando nos remetemos a algo e descrevemos suas características identitárias, temos a ilusão de acreditar que estamos só expondo uma circunstância ou um fato existente. Segundo Silva (2000, p. 92), o que nos esquecemos é de que "aquilo

que dizemos faz parte de uma rede mais ampla de atos lingüísticos que, em seu conjunto, contribui para definir ou reforçar a identidade que supostamente estamos descrevendo". Nesse sentido, sempre que utilizamos qualquer palavra para fazer uma descrição, estamos, também, nos inserindo em um sistema lingüístico que serve para reforçar tal aspecto identitário. Além disso, é valido ressaltar que a repetição incessante de enunciados performativos concorre para o processo de produção da identidade.

Todas essas questões irão culminar no problema da nomeação/predicação (um dos pares que, conforme já mostramos, foi problematizado por Austin (1990), para quem todo ato de linguagem está comprometido com a questão ética) e na questão da representação que, por sua vez, está diretamente ligada à questão da identidade. Por esta razão, vale ressaltar, mais uma vez que, como nos mostra Rajagopalan (2003), todo ato de nomear, predicar e designar ocorre sempre no interior de uma política de representação e envolve escolhas, sendo, exatamente por esta razão, um ato político e ético. Nas palavras do próprio autor,

> De qualquer forma, está subentendido que a ética, e portanto toda atividade que envolve a política, envolve escolha. E a escolha pressupõe a existência de uma escala de valores, uma hierarquia. A questão da representação é uma questão política precisamente por envolver escolha. O difícil no caso é enxergar a presença da escolha quando o assunto é a representação lingüística. A tentação é pensar que é a linguagem que representa o mundo, sendo que nós, enquanto usuários da língua, estamos inteiramente à mercê das representações que nossa linguagem nos impõe. Ademais, existe a crença de que, sob condições ideais, a linguagem possa ser totalmente transparente. Como podemos, então, falar em *escolhas*[11] no interior representacional entre a linguagem e o mundo?

[11] Grifo do próprio autor.

No centro de toda a discussão que propomos aqui está a palavra identidade, que, como, veremos, só pode ser discutida se atrelada ao conceito de diferença. Quando o conceito de identidade é usado com relação às pessoas, ele, em geral, insinua a idéia de estabilidade, fixidez, unidade, coerência e imutabilidade. No entanto, como já dissemos, a concepção pós-moderna contesta esta postura (de identidade única) e postula a existência de identidades plurais, cambiantes, que são fragmentadas e construídas (afetadas e transformadas) ao longo da história, dos discursos, da vivência e das posições ocupadas pelos sujeitos (entendido como lugar, posição enunciativa e não como ser falante). Talvez por estarmos vivenciando um momento histórico em que alguns fatos, já irreversíveis, como o processo de globalização, por exemplo, nos impõem a revisão de velhos conceitos e pressupostos, a questão da identidade tem sido, nos últimos anos, cada vez mais abordada e discutida no âmbito social e acadêmico. Hall (2000b, p. 7) esclarece que essa discussão se dá porque "as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como sujeito unificado".

Na área dos estudos culturais, as discussões sobre identidade representam, a nosso ver, um marco histórico porque foram determinantes para provocar nosso deslocamento de uma perspectiva essencialista para uma não-essencialista. Esta perspectiva (não-essencialista) postula a fluidez da identidade, por entendê-la como algo a ser reivindicado, que se encontra em permanente processo de movência, que está fragmentada e que é (re)construída continuamente, de modo que nunca culminará em uma completude total e absoluta. Rajagopalan, (2003, p. 71) acredita que "as identidades estão, todas elas, em permanente estado de transformação, de ebulição. Elas

estão sendo constantemente reconstruídas. Em qualquer momento dado, as identidades estão sento adaptadas e adequadas às novas circunstancias que vão surgindo".

Os subsídios da Psicanálise, desde sua fundação por Freud (1900, 1980) e das posteriores contribuições de Lacan (1978, 1979), no que tange aos aspectos do inconsciente, foram também essenciais para uma melhor compreensão das questões identitárias, já que as relações entre Lingüística e Psicanálise consistem uma sinapse interativa. Assim sendo, com a noção de sujeito, proposta pela Psicanálise, a identidade não é mais percebida como algo estável, imutável e finito, pois ela é sempre passível de adaptação e adequação, de acordo com o surgir de novas conjunturas. Aliás, a identidade está profundamente envolvida com o processo de identificação, tanto que Hall (2000) salienta o fato de a identidade ter, muitas vezes, a conotação essencialista de algo descritível, finito e acabado, enquanto que a palavra identificação é percebida como processo de transformação e articulação, como movimento em constante construção (nunca completado). Este posicionamento permite-nos, segundo esse autor, compreender e conferir à identificação um caráter móvel e flexível.

Para Hall (2000b, p. 106), a identificação é "um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. De tal modo, há sempre 'demasiado' ou 'muito pouco' – uma sobredeterminação, ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade". Hall (2000b, p. 108) acrescenta que a concepção de identidade aceita é a de que

> (...) as identidades não são nunca unificadas, que elas são na modernidade tardia, cada vez mais fragmentadas e fraturadas; de que elas não são, nunca singulares, mas multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar ou ser antagônicos. As identidades estão sujeitas a uma historicização

> radical, estando constantemente em processo de mudança e transformação.

Segundo Hall (2000), a primeira modificação marcante na concepção de sujeito ocorreu a partir do pensamento cartesiano (caracterizado pela racionalidade), que rompeu com o ideário teocêntrico e propôs o antropocentrismo. Em decorrência disso, o sujeito passou a ser concebido como um sujeito centrado, unificado, dotado de razão, de consciência, de saber e responsável pelo seu próprio conhecimento. A partir dessa noção de sujeito, a identidade passou e ser entendida como sendo fixa, constante e estável desde o nascimento do indivíduo até a sua morte.

Com o advento das ciências sociais, tornou-se ponto pacífico o fato de que o sujeito é constituído e afetado pelas/nas relações estabelecidas com outras pessoas; surge o outro. O sujeito sociológico, então, é resultado da interação dele com o meio exterior (a sociedade, a cultura, a religião, a política, ...), é constituído ideologicamente, é conhecedor dos sentidos que produz e é também o agente de sua história. Nessa concepção, a identidade é unificada e permanente, sendo formada na interação entre o "eu" e a sociedade.

A descoberta do inconsciente, por Freud, abalou e desestruturou o conceito de sujeito cognoscente, visto que a razão já não assegurava mais a consciência total do saber. Assim, o sujeito pós-moderno é um sujeito psicanalítico, crivado, heterogêneo, cindido, fragmentado, que não se conhece por inteiro e que precisa conviver com a falta. Esse sujeito considera também a influência do exterior (mundo social e público), mas sua identidade não é fixa, nem tampouco permanente. Nesta perspectiva, a identidade é formada e transformada de acordo com a maneira como somos interpelados pelo outro e

por processos que culminam em uma mobilidade identitária, resultantes da fragmentação do indivíduo moderno e dos vários papéis que um mesmo sujeito desempenha ante a realidade. Conforme nos aponta Silva (2000, p. 96)

> (...) a identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação.

Segundo Woodward (2000, p. 16), o fenômeno da globalização levou o mundo a se preocupar com as questões de identidade, em decorrência das mudanças que chegam, segundo ela, a produzir uma "crise da identidade". E, para essa autora, se quisermos discutir o próprio conceito de identidade no contexto do que chamou de "arena global", será preciso "examinar a forma como a identidade se insere no 'circuito da cultura' bem como a forma como a identidade e a diferença se relacionam com a discussão sobre a representação".

Essas identidades em crise localizam-se no cerne de mudanças sociais, políticas e econômicas. Woodward (2000, p. 20) destaca que essas crises de identidades são para alguns autores "características da modernidade tardia e que sua centralidade atual só faz sentido quando vistas no contexto das transformações globais que têm sido definidas como características da vida contemporânea". Assim, o embate de identidades está situado no núcleo das modificações sociais, políticas e econômicas, que requerem o

repensar de velhos padrões e a aceitação de outros, que permitam a interação com outras formas de simbolização e de identificações.

Diante desse caráter móvel e flexível da identidade, a concepção de identificação, segundo Souza (1994) torna-se mais apropriada e pertinente por condizer com esse espectro de movência, com a idéia de processo contínuo (em andamento), de um sujeito descentrado, crivado pelo inconsciente, marcado pela incompletude, comprometido com valores ideológicos e atravessado por várias vozes, com as quais ele estabelece (ou não) elos de identificação. Nas palavras de Souza (1994, Anexo, p. I e II),

> O emprego do termo 'identidade' em um trabalho orientado por uma visada psicanalítica pede alguns comentários. Sugere a expressão, quando aplicada a seres humanos, uma idéia de unidade e estabilidade que é conflitante com o descentramento que a descoberta do inconsciente introduz na consciência de si. (...) Em contrapartida à identidade, a psicanálise fala de identificação, marca simbólica a partir da qual cada sujeito adquire, não sua unidade, mas sua singularidade.

Com relação ao processo de identificação, Halll (2000b, p. 106) afirma que, de acordo com o senso comum, "a identificação é construída a partir do reconhecimento de alguma origem comum, ou de características que são compartilhadas com outros grupos ou pessoas, ou ainda a partir de um mesmo ideal".

É relevante ponderar que a identidade é relacional, simbólica, e, é também, marcada pela diferença. A identidade depende da diferença, todavia não é o seu oposto, como esclarece Silva (2000, p. 96)

> A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição.

Woodward (2000, p. 39 e 40) nos mostra também que "a diferença é reproduzida por meio de sistemas simbólicos" que levam a escolhas de posições no interior de determinados sistemas classificatórios. E, para explicar como a diferença é marcada em relação à identidade, a autora afirma que

> As identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Essa marcação da diferença ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos*[12] de representação quanto por meio de formas de exclusão *social*[13]. A identidade, pois, não é o oposto da diferença: a identidade *depende*[14] da diferença. Nas relações sociais, essas formas de diferença – a simbólica e a social – são estabelecidas, ao menos em parte, por meio de *sistemas classificatórios*[15].

Assim, o sujeito, ao longo de sua vivência, constrói suas representações a partir de sua existência, de suas experiências pessoais, de suas relações sociais, produzindo, para si mesmo (e para os outros); identidades que vão ao encontro de seus interesses. A este respeito, Silva (2000, p. 96) afirma ainda que

---

[12] Grifo da própria autora.
[13] Grifo da própria autora.
[14] Grifo da própria autora.
[15] Grifo da própria autora.

> Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder.

Ligando as questões sobre a identidade e a diferença à questão da representação, Rajagopalan (2003, p. 75) destaca que "a construção da identidade do lingüista – como, aliás, da identidade de qualquer outro profissional ou, simplesmente, qualquer pessoa – passa pela questão da política de representação". Assim sendo, as representações desempenham um intenso papel na construção da(s) identidade(s), por servirem de referência para as posições que o sujeito é compelido a adotar. Ou seja, as identidades são representações constituídas a partir da 'falta', do lugar do outro, o que nos permite assegurar que tanto a identidade, quanto a diferença são sistemas de representação.

Como argumenta Woodward (2000, p. 19), discutir a respeito de identidades "sugere a emergência de novas posições e de novas identidades, produzidas, por exemplo, em circunstâncias sociais cambiantes". Acreditamos, portanto, não ser mais possível conceber a identidade como sendo fixa, plena, unificada, coerente e estável. Pelo contrário, percebendo a utopia que norteia a idéia de um sujeito cognoscente, dominado pela razão e dotado de uma essência, idéia esta que leva a uma concepção essencialista de identidade. Ao contrário, compreendemos as identidades como inacabadas, múltiplas, contraditórias, mutantes, instáveis, em transição, suspensas entre diferentes posições. Entendemos que, à medida que caminhamos com a história, somos impactados pelo outro, pela ideologia e pelo inconsciente; somos confrontados com os múltiplos sistemas de significação e de representação, que sempre resultarão em implicações políticas.

Gostaríamos de encerrar este capítulo citando Buttler (1997, p. 1 -2), que, a propósito de uma discussão sobre a vulnerabilidade lingüística e o caráter performativo da linguagem levanta as seguintes questões:

> Quando afirmamos que fomos feridos pela linguagem, que tipo de alegação/afirmação fazemos? Nós atribuímos à linguagem um sentido de agência, um poder de ferir, e nos posicionamos como objetos dessa trajetória injuriosa. Afirmamos que a linguagem age, e age contra nós, e essa afirmação que fazemos é uma outra instanciação de linguagem, uma que busca prender a força da instanciação anterior. (...) Poderia a linguagem nos ferir se nós não fôssemos, em algum sentido, seres de linguagem, seres que requerem linguagem para existir? (...) Se nós somos formados na linguagem, então, esse poder formativo precede e condiciona qualquer decisão que possamos tomar sobre ele, insultando-nos desde o começo, pelo seu poder anterior[16].

[16] *When we claim to have been injured by language, what kind of claim do we make? We ascribe an agency to language, a power to injury, and position ourselves as the objects of its injurious trajectory. We claim that language acts, and acts against us, and the claim we make is a further instance of language, one which seeks to arrest the force of the prior instance. (…) Could language injure us if we were not, in some sense, linguistic beings, beings who require language in order to be? (…) If we are formed in language, then that formative power precedes and conditions any decision we might make about it, insulting us from the start, by its prior power.*

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

No presente capítulo, apresentamos a metodologia empregada nesta pesquisa, descrevendo, em tópicos, sua natureza e cenário, o perfil dos sujeitos-professores, o *corpus* de estudo, os instrumentos e finalmente, o procedimentos para a análise dos dados.

2.1 – A Natureza da pesquisa

A natureza da pesquisa que propomos aqui foi de base qualitativa e interpretativista, cujo enfoque, tanto no campo da Lingüística quanto no da Lingüística Aplicada, é dado aos processos que ocorrem em diferentes contextos e que envolvem o uso da linguagem. Segundo Moita Lopes (1996, p. 22), tal interesse por esse paradigma de pesquisa se justifica

> não só por representar um foco de investigação diferente, revelador portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance de pesquisa positivista, mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser mais adequado à natureza subjetiva do objeto das Ciências Sociais.

A investigação de base interpretativista é caracterizada, ainda, por considerar a observação e a análise do pesquisador, no que tange aos dados coletados.

Consideramos, também, que esta pesquisa tem um caráter intervencionista, uma vez que adotamos uma base teórica (a Pragmática e a Lingüística Crítica) que tenta compreender os aspectos (e as implicações) políticos e éticos atrelados às manifestações lingüísticas, e que é caracterizada por seu caráter eminentemente intervencionista. Nas palavras de Rajagopalan (2005, p.163),

> os pesquisadores que trabalham na linha da LC entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política. Eles percebem que, ao proporem suas análises, estão tentando influenciar a forma como as coisas se apresentam, isto é, intervir na realidade que aí está. Nesse sentido, têm plena consciência de que são ativistas políticos.

2.2 – O Cenário da pesquisa

A pesquisa foi realizada em três escolas, na cidade de Uberlândia-MG, que acolhem, em suas turmas, alunos com necessidades educacionais especiais. Esses alunos são categorizados em suas fichas e matriculados como alunos regulares. Escolhemos três escolas distintas porque buscamos investigar a representatividade das escolas em suas diferentes instâncias: escola estadual, escola estadual-modelo e escola particular. A coleta de dados foi realizada durante o final do segundo semestre letivo do ano de 2006 e durante o primeiro semestre letivo do ano de 2007. Conforme os documentos das secretarias das escolas participantes desta pesquisa, todos os alunos que estavam em salas de aula foram regularmente matriculados e apresentavam freqüência adequada.

Esses alunos são oriundos, em sua maioria, da classe média da cidade de Uberlândia, e seus pais (ou responsáveis) possuem um nível de instrução bastante heterogêneo, variando desde analfabetos àqueles que têm uma formação de nível superior. Todas as três escolas estão localizadas em bairros próximos ao centro da cidade.

A proposta pedagógica das escolas participantes visa à formação de seus alunos com base em princípios éticos, de cidadania e diversidade, em consonância com a LDB 9394/96 e com os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A seguir, procuramos descrever o perfil das escolas que colaboraram e participaram deste estudo.

2.2.1 – Escola Estadual Modelo – E1

A primeira escola (E1) é uma escola estadual considerada pela Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia como a Escola Estadual Inclusiva Modelo. De acordo com os profissionais da escola, este atributo deve-se ao fato de a instituição ter sido a primeira da região a pôr em prática o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais junto a outros alunos (não portadores de necessidades educacionais especiais) em sala de aula regular, antes até do estabelecimento da "Lei de Bases do Sistema Educativo" (Lei 46/86), Decreto-Lei 319/91 de 1994. Outro aspecto enfatizado é que a escola tem uma sala de recursos[17] para atender os 53 alunos com necessidades educacionais especiais, que estão distribuídos da seguinte forma: 32 alunos (com necessidades educacionais especiais) no turno da manhã e 21 no turno da

[17] Sala de recursos é um espaço destinado a estimular o desenvolvimento dos alunos com necessidades educacionais especiais e, também, para dar aos mesmos suporte/apoio educacional.

tarde. A escola E1 tem, no total, 507 alunos, 30 professores graduados, um diretor, um vice-diretor e dois supervisores, sendo um supervisor no turno da manhã e outro no turno da tarde. Além disso, é considerado um dado diferencial o fato de a escola ter uma professora de Atendimento Especializado para dar suporte às dificuldades apresentadas pelos alunos com necessidades educacionais especiais em cada turno na sala de recursos. Essas aulas de apoio podem ser tanto individuais quanto em grupo, dependendo do conteúdo a ser desenvolvido. Portanto, a escola funciona nesses dois turnos, previamente mencionados, com 10 salas de aula mais uma sala de recursos, que comportam o número total de 22 turmas (11 no turno da manhã e 11 no turno da tarde) a partir da fase introdutória até a 7ª série.

A escola E1 oferece assistência alimentar e ainda possui uma biblioteca para os alunos. Há também uma sala com vários computadores disponíveis para aulas de informática, porém esta sala está inativa e os computadores nunca foram ligados. Quando perguntamos os motivos pelo quais os computadores não são ligados, os funcionários da escola E1 citaram vários, tais como: a preocupação com possíveis dados (não são utilizados para que não sejam danificados); a falta de um professor de informática capacitado para dar suporte técnico aos alunos; a reforma inacabada da sala onde ficam os computadores; a inexistência de um horário específico destinado ao uso desses computadores; o risco de dispersão dos alunos, dentre outros.

A escola E1 não tem orientadora educacional, nem conselho de classe ou associação de pais e mestres, porém tem um colegiado escolar que conta com a participação dos pais dos alunos nas pautas a serem discutidas e nas decisões a serem tomadas.

Notamos que a escola E1 oferece as instalações básicas para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, tais como rampas, bebedouros adaptados, adaptação nos banheiros, portas largas para cadeirantes e sala de recursos para facilitar o aprendizado e o desenvolvimento desses alunos. Foi-nos relatado que o governo de Minas Gerais cedeu para a escola E1 um computador com mesa pedagógica, que é usado na sala de recursos por todos os alunos com necessidades educacionais especiais (com a supervisão e o auxilio da professora[18] responsável por essa sala). A mesa pedagógica consiste no uso de um programa de computador que possibilita a interação dos alunos com o conteúdo de maneira lúdica. O aluno toca o teclado característico para fazer operações e realizar as funções desejadas. Segundo a professora responsável, a mesa pedagógica é uma ferramenta de ensino-aprendizagem que estimula a participação e incentiva o raciocínio dos alunos.

De acordo com os relatos obtidos na escola E1, não havia, até aquele momento, nenhum registro de matrícula de alunos superdotados, que também são categorizados pela legislação vigente como alunos com necessidades educacionais especiais. Ainda segundo os relatos obtidos, não há nenhuma diretriz de ensino específica destinada a atendê-los.

2.2.2 – Escola Estadual – E2

A segunda escola participante de nossa pesquisa, escola E2, possui 9 salas de aula que atendem dois turnos, manhã e tarde. A escola tem um número total de 608

[18] A professora responsável pela sala de recursos é a Professora de Atendimento Educacional Especializado.

(seiscentos e oito) alunos, dois deles considerados alunos com necessidades educacionais especiais (portadores de deficiência física), em suas 18 turmas de 2ª. a 8ª. séries. Para cada turno, a escola conta com 24 professores graduados, uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica. A escola tem ainda uma biblioteca, que disponibiliza aos professores e alunos um espaço com seis computadores dotados de acesso gratuito à Internet. O incentivo à leitura é desenvolvido em uma aula específica denominada Aula de Biblioteca. Nesta aula, todos os alunos vão para a biblioteca e, lá, escolhem livremente um livro para ser lido em 15 dias. No dia marcado, cada aluno tem o dever de relatar a história lida, utilizando sua criatividade, como por exemplo, desenhos, colagens, fotos, ou recortes, para ilustrar essa apresentação. Outras vezes, é o professor responsável que elabora uma atividade para ser realizada, a partir da leitura do livro escolhido, seja um resumo, um desenho, a criação de um final diferente ou algum trabalho em duplas, etc.

A escola E2 oferece assistência alimentar, possui conselho de classe, Associação de Pais e Mestres e Colegiado Escolar. Porém, não há a participação ativa dos pais dos alunos nestes grêmios. Assim sendo, os pais podem freqüentar as reuniões sem emitir opinião ou qualquer outro parecer, pois esse direito fica restrito àqueles pertencentes ao quadro de funcionários da escola. Observamos que os seis computadores disponíveis são usados ativamente pelos alunos e pelos professores da escola. O material impresso é confeccionado com o emprego de mimeógrafo, e outros recursos usados na escola para as aulas são os retroprojetores, as TVs, os DVDs e os vídeos.

2.2.3 – Escola Particular – E3

A escola E3 é uma escola da rede particular que tem um número total de 254 (duzentos e cinqüenta e quatro) alunos, 40 professores graduados, um diretor para ambos os turnos, e uma pessoa que exerce as funções de Vice-diretor, Supervisor e Orientador para um total de 18 turmas, a partir da fase introdutória até a 8ª série. A escola possui 10 salas de aulas disponíveis nos dois turnos (manhã e tarde) em que oferece aulas. O número exato de alunos com necessidades educacionais especiais não nos foi possível determinar, pois, segundo os dados obtidos junto à secretaria, junto à diretoria e por meio das entrevistas com os sujeitos-professores, muitos alunos são considerados especiais (com necessidades educacionais especiais), mas os pais não aceitam o fato ou demoram a tomar uma providência, e, assim, não trazem um laudo médico para a escola. Fomos informados apenas de que há casos de Síndrome de Down, dislalia, dislexia, déficit de atenção, hiperatividade e outros. Segundo dados da secretaria da escola E3, é pouca a procura por parte dos pais para matricular na escola alunos com necessidades educacionais especiais que já possuem laudos médicos definidos. Esses dados nos mostram ainda ser corriqueiro os professores perceberem alguma necessidade educativa especial e daí chamarem os pais ou responsáveis para relatar o fato e incentivar a busca por ajuda complementar e médica.

A escola possui biblioteca e uma aula específica para estimular a leitura, que é a chamada de Aula de Contar Histórias. Nessa aula os alunos, após lerem um livro, devem fazer um resumo da história lida para subir num pequeno palco, e, de lá, ler ou relatar a história para os outros colegas. A escola E3 não oferece assistência alimentar, não possui Conselho de Classe e nem Associação de Pais e Mestres. Há um colegiado

escolar, mas não há participação dos pais. Na maioria das vezes, há um convite geral aos pais quando o Colegiado Escolar se reúne, mas a presença dos pais é quase sempre inexistente.

Quanto às instalações da escola E3, percebemos que ela foi adaptada com rampas, bebedouros e banheiros adequados para facilitar a utilização por alunos com necessidades educacionais especiais. Há também o chamado NAP, Núcleo de Apoio Pedagógico, que funciona em período extra para dar suporte às dificuldades que forem apresentadas por qualquer aluno. Além deste recurso, a escola E3 proporciona aulas de informática em uma sala com 12 computadores que permitem acesso direto à Internet. Outros recursos disponíveis nessa escola, para as aulas, são: TV, DVD, vídeo, anfiteatro, sala de inglês, sala de artes e colchonetes.

2.3 – Perfil dos Participantes

Os participantes desta pesquisa (que chamaremos de sujeito-professor) são professores das escolas E1, E2 e E3. Os sujeitos-professores que ministram aulas nas escolas E1 e E2 possuem em média 40 alunos na sala de aula e os sujeitos-professores que trabalham na escola E3 possuem em torno de 25 alunos por turma. Participou, também, desta pesquisa a Professora de Atendimento Educacional Especializado, que trabalha na escola E1. Assim, contamos com a participação de seis sujeitos-professores, que nos concederam entrevistas, conversaram bastante conosco a respeito do tema que este estudo aborda e alguns permitiram nossa observação a suas aulas. As conversas ocorreram durante os intervalos, os recreios e nos horários extra-classe. A escolha

desses sujeitos-professores, como participantes desta pesquisa, foi feitas com base na indicação das diretoras, que ressaltaram o comprometimento de cada um deles com o trabalho nas escolas, e no interesse espontâneo deles em participar desta investigação.

2.3.1 – Perfil dos Participantes da Escola E1

▪ Sujeito-professor 1 (SP1) – A professora 1 (SP1) é do sexo feminino, cursou o Magistério, possui graduação em Normal Superior e, ainda, especialização em Psicopedagogia, Educação Especial e Educação Inclusiva. SP1 trabalha na escola desde agosto de 2004 e tem experiência docente desde 1981, quando iniciou o estágio na APAE[19]. Em 1982, SP1 foi convidada para ocupar o cargo de professora-substituta na mesma instituição, a APAE, por 1 ano, e permaneceu atuando lá até o final do período de sua contratação. SP1 trabalhou, também, na AFADA[20] (1983-1988) e em outras escolas estaduais públicas (desde 2000, até o presente momento). A faixa etária de SP1 está entre os 40 e 50 anos.

▪ Sujeito-professor 2 (SP2) – A professora 2 (SP2) é do sexo feminino, cursou o Magistério, graduou-se em Normal Superior e possui pós-graduação em Supervisão e Inspeção Escolar. Trabalha na escola há 4 anos e tem experiência como docente há 18 anos em diferentes instâncias: particular, estadual e municipal. A professora SP2 sempre exerceu a função de professora e participa freqüentemente dos cursos de atualização

[19] APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
[20] AFADA – Associação Filantrópica de Assistência ao Deficiente Auditivo.

promovidos pelo Centro Municipal de Estudos Pedagógicos (CEMEPE). A faixa etária de SP2 está entre os 30 e 40 anos.

2.3.2 – Perfil dos Participantes da Escola E2

▪ Sujeito-professor 3 (SP3) – Este professor (SP3) é do sexo masculino e encontra-se na faixa etária compreendida entre 40 e 50 anos. Possui Bacharelado e Licenciatura em Letras, Especialização em Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras, e trabalha na escola participante há seis anos. Ele tem experiência como: docente em cursos de idiomas desde 1984; docente no ensino médio desde 1998; docente no ensino superior desde 1999; e docente no ensino público estadual desde 2000. SP3 interessa-se por cursos de atualização para professores e procura participar desses cursos sempre que o trabalho e o tempo permitem.

▪ Sujeito-professor 4 (SP4) – A professora 4 (SP4) é do sexo feminino e cursou o Magistério. SP4 não tem curso superior e nem especialização. Apesar da criação do projeto Veredas[21], SP4 foi impedida de participar desse projeto por determinação do governo, que alegou o fato de SP4 já ter mais de 18 anos de docência e estar perto de se aposentar. A carta recebida por SP4 afirmava, ainda, que o governo não contava com

[21] A Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais implementou um curso de Formação Superior de Professores (Curso Normal Superior), dos anos iniciais do Ensino Fundamental, denominado Veredas – Formação Superior de Professores. O projeto "VEREDAS – Formação Superior de Professores" é destinado a professores em exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental e na Educação Infantil das redes de ensino Estadual e Municipal, de acordo com os termos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. A principal meta desse projeto é garantir escola pública de boa qualidade para todos, como forma de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e solidária.

tanto recurso financeiro para aprimorar a formação dos professores mais antigos, pois a prioridade era investir na formação de uma nova geração de professores. SP4 trabalha na atual escola há 10 anos, com experiência docente desde o ano de 1980. SP4 está na faixa etária compreendida entre 40 e 50 anos e sua experiência profissional se deu sempre em escolas estaduais do governo. Participa ativamente dos cursos de capacitação oferecidos pelo Centro Regional de Referência do Professor e afirma que gostaria de continuar como docente, mesmo já podendo ter se aposentado desde janeiro de 2007. Segundo seus relatos, SP4 vive um dilema atualmente, pois, ao mesmo tempo em que não quer deixar a sala de aula, teme futuras mudanças nas políticas de aposentadoria do país, que possam vir a prejudicá-la.

2.3.3 – Perfil dos Participantes da Escola E3

▪ Sujeito-professor 5 (SP5) – A professora 5 (SP5) é do sexo feminino, cursou o Magistério e se graduou em Pedagogia. Fez cursos de pós-graduação em Orientação e Supervisão. A especialização de SP5 foi em Educação Especial e Psicopedagogia. Durante o período em que cursava a especialização, SP5 trabalhou como voluntária na APAE, e, enquanto atuava na rede estadual de ensino, participava regularmente de cursos de capacitação no Centro Regional de Referência do Professor. Atua como professora desde 1986, com experiência docente nas redes municipal, estadual e particular. Trabalha na escola E3 há 5 anos. A faixa etária de SP5 compreende o intervalo de 40 a 50 anos.

▪ Sujeito-professor 6 (SP6) – A professora 6 (SP6) é do sexo feminino, possui graduação em Normal Superior e trabalha há 23 anos como docente; está na escola E3 há 4 anos. Durante todo esse tempo atuando como docente, sempre participou de congressos, grupos de estudo e formação continuada. SP6 destaca que sua primeira experiência como "educadora" ocorreu em uma escola de educação especial pelo período de 3 anos, e que isto foi fundamental para a sua formação e, segundo ela, para que pudesse "crer na teoria da construção do conhecimento". A faixa etária de SP6 está entre os 40 e os 50 anos. SP6 já trabalhou também em escolas municipais, mas nunca em escolas estaduais.

2.4 – Descrição do *corpus* de Estudo

Nosso *corpus* de estudo foi composto, inicialmente, pelos dizeres dos sujeitos-professores que participaram da pesquisa. Esses dados foram coletados a partir de entrevistas semi-estruturadas conduzidas individualmente com cada um dos sujeitos-professores. O roteiro seguido para as entrevistas foi composto por oito perguntas, no entanto, quando consideramos que alguma resposta não estava clara ou que possuía sentido ambíguo, inserimos outras perguntas, com o objetivo de elucidar as respostas obtidas ou as questões abordadas.

Para complementar os dados, foram observadas 7 aulas de cada sujeito-professor da escola E1, a fim de que pudéssemos alcançar um de nossos objetivos, que era o de investigar se há contradições entre os dizeres dos sujeitos-professores, sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, e a forma como esse

processo ocorre no contexto da sala de aula. Ressaltamos que não fizemos observação de aulas nas outras duas escolas porque não obtivemos o consentimento de seus diretores nem dos sujeitos-professores daquelas escolas. Vale ressaltar, aqui, que os dados foram coletados com total aquiescência e consentimento dos sujeitos-professores, dos diretores e supervisores das escolas E1, E2 e E3, conforme as normas do Comitê de Ética da Universidade Federal de Uberlândia. Assim, foram respeitadas todas as restrições impostas pelos participantes da pesquisa.

Durante as observações das aulas da escola E1, fizemos apenas notas de campo sobre os processos observados, uma vez que não nos foi permitido fazer qualquer tipo de gravação.

2.5 – Instrumentos para a Coleta de Dados

Os instrumentos que escolhemos para a coleta de dados foram determinados em função das questões que levantamos neste estudo. Foi determinante para a coleta o consentimento das escolas quanto à utilização dos meios propostos.

Inicialmente formulamos um roteiro para nossa entrevista semi-estruturada com os sujeitos-professores. Este roteiro foi composto por oito perguntas e, conforme a entrevista transcorria, por algumas vezes, empregávamos também outras perguntas, quando achamos importante explicitar melhor as repostas coletadas. O roteiro para as perguntas pode ser encontrado no Anexo III. Rizzini et al (1999, p. 63) definem que esse tipo de entrevista

> é aplicada a partir de um pequeno numero de perguntas, para facilitar a sistematização e codificação. Apenas algumas questões e tópicos são pré-determinados. Muitas questões podem ser formuladas durante a entrevista e as irrelevantes são abandonadas. Mesmo quando se utiliza um roteiro, as entrevistas oferecem ao entrevistador uma amplitude considerável de questões.

Além de entrevistar os sujeitos-professores, tivemos, com eles (e também com alguns alunos), várias conversas, e muitas informações foram-nos narradas nesses momentos informais (fora das salas de aula), que denominamos de relatos. Posteriormente, observamos algumas aulas e fizemos notas de campo a respeito daquilo que julgamos ser necessário e importante mencionar.

Assim sendo, os dados foram coletados, em um primeiro momento, por meio de uma entrevista semi-estruturada com cada um dos sujeitos-professores desta pesquisa e, em seguida, foram realizadas observações de aulas com notas de campo na Escola Inclusiva Modelo. Conforme já mencionamos, não observamos as aulas nas duas outras escolas participantes, pois não nos foi permitido fazê-lo, ora devido à interdição de diretores, ora à oposição dos próprios sujeitos-professores.

Não conseguimos permissão para gravar aulas (nem em áudio nem em vídeo), pois nos informaram que precisaríamos entrar em contato com cada um dos pais (ou responsáveis) pelos alunos e obter uma autorização de cada um deles por escrito, para ser arquivada pela escola. Esta exigência tornou impossível qualquer tipo de gravação e nos restringiu à observação de aulas com notas de campo.

2.6 – Procedimentos para a Coleta dos Dados

Primeiramente, visitamos a Superintendência Regional de Ensino, localizada em Uberlândia, para pesquisar quais eram as escolas estaduais regulares que mais tinham alunos com necessidades educacionais especiais em suas dependências. Segundo a responsável pelo setor que nos recebeu, todas as escolas deveriam, em princípio, acolher esses alunos, e, assim, seria impossível nos designar escolas estaduais para serem cenário de pesquisa. Ao mesmo tempo, foi-nos dito que uma escola estadual específica era (e ainda é) considerada como a Escola Inclusiva Modelo da região, por abordar e receber alunos com necessidades educacionais especiais há muito tempo e por ter um projeto focado para a inclusão desses alunos. Este fato foi fundamental para que decidíssemos que a chamada Escola Inclusiva Modelo seria uma das escolas que convidaríamos para participar de nossa pesquisa.

A partir daí, fomos visitar a Escola Inclusiva Modelo e fazer os primeiros contatos para a posterior coleta de dados. Conversamos, no início, com a diretora da escola, que logo nos deu consentimento para nossas visitas, entrevistas e observações de aula. Não foi permitido, contudo, gravar em áudio as aulas observadas, pois a diretora alegou que precisaríamos da autorização dos pais ou responsáveis de cada aluno, uma vez que poderia ser um meio contraproducente de exposição dos alunos, principalmente daqueles com necessidades educacionais especiais. A diretora afirmou estar com muitas ocupações para participar desta pesquisa, devido ao final do semestre de 2006 e, assim, apresentou-nos possíveis sujeitos-professores daquela escola.

Explicamos o nosso projeto de pesquisa a todos os possíveis sujeitos-professores e lhes apresentamos nossos objetivos (geral e específicos), nossas perguntas de pesquisa

e os procedimentos para a coleta de dados. A princípio, todos pareceram estar interessados e dispostos a participar, mas, quando dissemos que precisávamos gravar em áudio as entrevistas coletadas, apenas três deles se dispuseram a colaborar efetivamente. Os pretextos alegados pelos possíveis participantes foram vários, tais como o fato de que o gravador é um instrumento intimidante, que provocava ansiedade, nervosismo, tremedeira, gaguez, atrapalhação, desconforto, angústia, aflição e que não é fiel para reproduzir a intenção do entrevistado.

Fomos a muitas outras escolas, da rede estadual, bem como da particular, para apresentar nosso projeto de pesquisa, solicitar a colaboração para este estudo e definir as outras duas escolas que seriam foco desta investigação. Procedemos da mesma forma como descrito com relação à Escola Inclusiva Modelo para conseguir o interesse e a participação de outros sujeitos-professores oriundos de escolas de outras instâncias. A escolha dessas outras duas escolas (uma estadual e outra particular) foi feita considerando-se a receptividade, os níveis de ensino oferecidos, e a aproximação entre elas e a Escola Inclusiva Modelo, no que diz respeito às condições socioeconômicas e etárias dos alunos em geral, isto é, a similitude entre seus perfis.

Elaboramos, então, um termo de consentimento para a participação de cada voluntário como sujeito-professor de pesquisa, de modo que fosse assinado individualmente pelos professores colaboradores e por mais duas testemunhas não ligadas à nossa equipe de pesquisadores. Esse termo foi entregue para cada professor(a) no momento prévio à entrevista, assinado por ele(a) no término da gravação da entrevista em áudio e, antes de ser recolhido por nós, por outras duas testemunhas, também funcionárias da respectiva escola participante.

Todas as entrevistas, gravadas com equipamento de áudio, foram realizadas no período da tarde, na própria escola em que o sujeito-professor trabalhava, em local disponível para aquela atividade, como, por exemplo, a biblioteca, a sala de professores, a sala da diretora ou o pátio de alimentação. Em todos esses ambientes, em que às vezes podíamos ouvir barulhos, não ocorreram interferências diretas que pudessem atrapalhar a condução de nossa entrevista. As entrevistas foram transcritas (Anexo IV) conforme a convenção adotada no Anexo II.

A análise de nosso *corpus* de estudo foi feita qualitativamente, a partir dos dizeres coletados por meio de entrevistas semi-estruturadas realizadas com os ***sujeitos-professores***, que, voluntariamente, se dispuseram a participar desta pesquisa. Consideramos ser igualmente fundamental para nossa análise adicionar os relatos narrados e as notas de campo decorrentes das observações de aula.

2.7 – Procedimentos para a Análise dos Dados

Após a coleta de dados, e das transcrevemos as entrevistas feitas com os sujeitos-professores e iniciamos a organização e a seleção dos excertos que seriam analisados e discutidos. A seleção desses excertos foi feita em função da problemática que nos propusemos a investigar e das perguntas de pesquisa que nortearam toda a discussão nessa pesquisa. Assim, nossas análises e nossa discussão foram desenvolvidas com vistas a responder nossas perguntas de pesquisa e a verificar e discutir a hipótese que norteou este estudo.

Visto que não nos foi possível gravar as aulas observadas, as notas de campo, efetuadas durante as aulas observadas representam mais do que simplesmente um complemento para a análise e discussão das manifestações lingüísticas coletadas via entrevista. Elas transcrevem nossa leitura dos processos que ocorreram na sala de aula observada e se configura como o instrumento que nos permitiu fazer a comparação entre os dizeres dos sujeitos-professores e a forma como o processo de inclusão aqui investigado tem sido efetivado. È relevante destacar que as notas de campo registradas foram, obviamente, permeadas pelo olhar do sujeito-pesquisador, pois consideramos ser impossível para qualquer sujeito utilizar a linguagem de forma neutra ou desprovida de constituição ideológica, ética e política.

Tentamos, a partir disso, investigar a existência de possíveis contradições nas manifestações discursivas desses sujeitos-professores e sua atuação, no que concerne ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Nosso objetivo neste capítulo consiste em analisar e discutir o *corpus* de estudo composto pelos dizeres coletados nas entrevistas semi-estruturadas realizadas com os sujeitos-professores (SP1, SP2, SP3, SP4, SP5 e SP6) que participaram deste estudo, considerando também os relatos narrados e as notas de campo referente às aulas observadas. Desta forma, desenvolvemos nossa análise com base na hipótese que norteou o presente estudo, tentando, ao mesmo tempo, responder nossas perguntas de pesquisa.

O processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares impõe uma conduta profissional aos professores que suscita, no imaginário destes, uma série de representações. Algumas dessas representações nos foram reveladas por meio dos dizeres de nossos sujeitos-professores, incluindo algumas metáforas por eles utilizadas, quando questionados a respeito de tal temática. Neste momento, apresentamos as análises e discussões dos dizeres desses sujeitos-professores que trabalham em escolas da rede particular e da rede pública estadual de Uberlândia.

Ao tentar lidar com o complexo processo de inclusão, esses sujeitos-professores nos revelaram, a partir dos dizeres coletados em suas respectivas entrevistas, como eles concebem o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares. Buscamos identificar também, além de suas representações acerca do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, como é percebida, por eles, a questão da diferença e da constituição heterogênea das turmas .

Em um segundo momento, apresentamos as contradições apreendidas entre as manifestações lingüísticas analisadas e a forma como esses sujeitos-professores lidam com o contexto da sala de aula. Consideramos contradição a definição dada por Ferreira (2001, p. 381) que é a de "incoerência entre o que se diz e o que se disse, entre palavras e ações; desacordo".

Assim, buscamos identificar aspectos que, relacionados ao tema de pesquisa em questão, podem ser pertinentes para compreendermos a articulação de discursos nas escolas que promovem (ou tentam promover) o desenvolvimento de um processo inclusivo. Para analisar e discutir os dizeres desses sujeitos-professores, consideramos os conceitos que abordam questões relacionadas à linguagem e performatividade, às políticas de nomeação e de representação adotadas pelas escolas, às questões sobre a constituição identitária dos alunos, bem como às questões de ordem subjetiva que puderam ser percebidas nas manifestações lingüísticas enunciadas pelos sujeitos-professores (doravante SPs) nas entrevistas realizadas. Ressaltamos, novamente, que adotamos a noção de sujeito pós-moderno, que não tem identidade fixa ou permanente, e consideramos, ainda, que esse sujeito é fragmentado, múltiplo, descentrado, contraditório, afetado pela(s) ideologia(s) e atravessado pelo inconsciente (ORLANDI, 1999; PÊCHEUX, 2002), exprimindo, muitas vezes, o que a consciência quer ocultar. Conseqüentemente, concebemos o fato de a identidade estar em permanente processo de constituição e deslocamento (RAJAGOPALAN, 1990; WOODWARD, 2000; HALL, 2000; SILVA, 2000; RAJAGOPALAN, 2003; RAJAGOPALAN, 2005; FREITAS, 2005, 2006; dentre outros). Portanto, foi contemplando os aspectos supracitados que buscamos elucidar as questões que guiaram este estudo.

3.1 – A representação do processo de inclusão: considerações

Segundo os postulados de Hall (1997a, p. 3)[22],

> [...] atribuímos sentido às coisas pelo modo como as *representamos* – as palavras que usamos sobre elas, as histórias que contamos sobre elas, as imagens que delas produzimos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e a conceitualizamos, os valores que lhes atribuímos.

Nas entrevistas que constituíram o *corpus* deste estudo, ressaltamos algumas representações que os sujeitos-professores (SP1, SP2, SP3, SP4, SP5 e SP6) têm do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. A seguir, mostramos alguns fragmentos percebidos nas respostas de nossos sujeitos-professores.

No excerto 1, SP1 relata sua postura sobre o processo de inclusão.

Excerto 1:

> **SP1**: **Eu concordo sim**, porque é... tanto que nós vamos fazer desde pequeno... **a gente tem alguma coisa a espelhar**, porque quando nós somos pequenos, a gente espelha nos nossos pais, nos nossos familiares e se não houver esse espelho, **como que as crianças com necessidades especiais irão melhorar?** ... no seu futuro? Então... temos receita? Não! **É um... um ESPELHO pra que ela também... haja um aproveitamento... pra que ela também possa desenvolver**. É o que eu acredito.

[22] Tradução nossa para "[...] we give things meanings by how we *represent* them – the words we use about them, the stories we tell about them, the images of them we produce, the emotions we associate with them, the ways we classify them and conceptualize them, the values we place on them".

O sujeito SP1, assim como SP2, SP3, afirma ser a favor da inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, e sustenta sua argumentação afirmando ser necessária a existência de um "espelho" para o desenvolvimento de qualquer sujeito. Assim, SP1 propõe que a constituição do sujeito se dá por uma relação especular em que o aluno vê sua imagem no espelho, que lhe é apresentada pelo outro. Contudo, o espelho é usado aqui, metaforicamente, para representar um objeto que reflete a imagem daquele que está diante dele. Porém, nesse caso, o espelho está colocado como equivalente a um modelo e pressupõe um conceito de exemplo pronto para ser seguido. Nesse sentido, o espelho apareceria como a possibilidade de o aluno com necessidades educacionais especiais se tornar um aluno não portador de necessidades educacionais especiais, isto é, a diferença identitária constitutiva desse sujeito seria apagada, e, conseqüentemente, o caminho para a homogeneização estaria aberto. Ou, se é o professor que se vê como um "espelho" para o aluno com necessidades educacionais especiais, esse espelho não promoveria um distanciamento entre o aluno com necessidade educacional especial (que precisa ser incluído) e o professor? Afinal, o espelho sendo colocado como uma interface implicaria necessariamente em um obstáculo para o aluno com necessidades educacionais especiais superar, na busca de uma receita padronizada de identidade que nunca será adquirida.

Deve o aluno com necessidades educacionais especiais se espelhar no aluno que não têm necessidades educacionais especiais? Por que e para quê? Hoje em dia, isto não faz sentido, pois o que é recomendado fundamenta-se no respeito pela diversidade e pela diferença. O aluno com necessidades educacionais especiais precisa ter como

modelo o aluno sem necessidades educacionais especiais para se desenvolver e aprender? E em quem deveriam espelhar os alunos que não têm necessidades educacionais especiais? Ora, assim, correríamos o risco de tentar padronizar um modelo que resultaria em homogeneização, o que estaria em discordância com os princípios educacionais estabelecidos por lei. Acontece que o desenvolvimento e o aprendizado de cada aluno é individual e ocorre de modo singular. Sawaia (1999, p. 12) explica a relevância dos estudos no campo da heterogeneidade e aponta a necessidade de se "valorizar a diversidade de necessidades e sofrimentos e, conseqüentemente em evitar o modelo único, uniformizante, nas reflexões teóricas e nas políticas públicas".

No excerto 2, SP2 se posiciona a favor do processo de inclusão, mas impõe uma condição, como observamos a seguir:

Excerto 2:

> **SP2:** Olha, o aluno geralmente é... **ele é acompanhado pelo apoio pedagógico,** que nós temos aqui a professora ZZZZ, que pega uma vez por semana o aluno, leva pra sala e dá atividades, assim, onde a gente vê que ele tá precisando mais ser trabalhado né? [...] **Eu concordo**. **Até quando tem assim... funcionários adequados pra trabalhar eu até que concordo, mas quando é só o professor fica um pouco puxado, fica DIFÍCIL**. A gente faz o que a gente pode, mas **eu acho MAIS difícil**.

Nos dizeres de SP2, desde o início, percebemos que ele atrela o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais a um acompanhamento de apoio e afirma ser favorável a esse processo, contanto que a responsabilidade não seja somente dele. Para SP2, é difícil e árduo lidar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas regulares. Observamos que, quando SP2

diz que é "*... MAIS difícil*", ele implicitamente estabelece uma comparação entre o trabalho nas turmas em que há alunos com necessidades educacionais especiais e naquelas em que não há a presença desses alunos.

As escolhas lingüísticas que compõem o excerto acima, tais como as nomeações/predicações "acompanhamento", "apoio", "funcionários adequados" evidenciam uma política de representação usada para caracterizar um quadro de incongruência: ao mesmo tempo em que esse professor se diz a favor do referido processo, ele também deixa flagrar um certo sentimento de insegurança. Esse sentimento, aliado à necessidade que esse professor sente de compartilhar a responsabilidade nesse complexo processo de inclusão, parece-nos natural e até esperado, pois este tema, além de ser recente em nosso contexto educacional, muito provavelmente não deve ter sido abordado nos cursos de formação dos sujeitos-professores. Assim, é natural que eles se sintam inseguros e despreparados.

O sujeito-professor SP3, por sua vez, ao expressar sua opinião a respeito do tema em questão, posicionou-se, no início, favorável a tal processo, mas, em seguida, seus dizeres são perpassados por certa contradição. Vejamos no excerto 3 que se segue:

Excerto 3:

> **SP3**: **Concordo**[23], **eu acho que até já... já... mais ou menos PASEEI no, no campo dessa resposta**. **Pelo fato de que É BOM para o cidadão** que está ali. É um **cidadão com limitações**, talvez até pela lei não seja absolutamente CAPAZ, né... como diz a... o termo jurídico né...não vai responder... talvez.... é... com responsabilidade pelos seus atos, MAS como um **cidadão** participante da **sociedade**, **ele precisa se expor aos processos da sociedade**. Não SÓ ELE precisa, como **ele precisa servir como o... o... o... o elemento que vai**

[23]As convenções de transcrição utilizadas foram adaptadas da dissertação de mestrado de Filbida (2005) e encontram-se no Anexo II. Os trechos em negrito e grifado foram os trechos que escolhemos nos excertos para analisar e discutir nessa primeira versão.

> **levar a outras pessoas** [sic] **enxergarem esse elemento de uma maneira diferente**... [...] **Então, isso, pra mim É extremamente importante, É VÁ-LIDO, é preciso abrir esse espaço**, mas nós esbarramos ... com um OUTRO problema que já é assunto pra outra pesquisa que é ES-TRU-TU-RA que o estado, o governo dá pra que as escolas ofereçam uma educação de qualidade. Isso é pra outro assunto.

Utilizando o verbo "concordo", SP3 afirmou ser também favorável ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares porque "*é bom"*, mas ele não diz o que é bom, em que é bom e nem por que é bom. Em todo o excerto 3, está impreciso o sentido de "bom" para o processo de inclusão desses alunos. Seria o aluno com necessidades educacionais especiais o que SP3 designa como "*esse cidadão participante da sociedade*"? A partir do processo de nomeação/predicação adotado por SP3, parece possível dizer que esse sujeito-professor quer tomar uma posição a favor do processo em questão, mas ele não consegue fundamentar sua postura e nem explicitar para quem é que esse processo é bom. Poderia ser bom para os alunos com necessidades educacionais especiais ou para os alunos sem necessidades educacionais especiais ou para a escola, ou, ainda, para toda a sociedade, para as famílias dos alunos com necessidades educacionais especiais, ou, até mesmo para o governo.

No mesmo fragmento (excerto 3), o sujeito-professor (SP3) mencionou que o aluno com necessidades educacionais especiais "*precisa servir como o... o... o... o elemento que vai levar a outras* [sic] *pessoas enxergarem esse elemento de uma maneira diferente*". Ao lançar mão do nome *"elemento"* para se referir (e designar) ao aluno com necessidades educacionais especiais, SP3 parece dar a esse aluno o estatuto de objeto, de "coisa" (de recurso), como se esse aluno fosse destituído de identidade. Esta designação ("elemento") é um exemplo da fragilidade do par dicotômico

nomear/predicar, problematizado por Austin (1990), conforme discutimos no Capítulo 1, uma vez que este nome vem carregado de um matiz de significação que leva a um efeito de sentido ligado a conotações pejorativas. Este mesmo item lexical é usado, por exemplo, pela polícia para se referir aos que se desviam das normas de conduta; o "elemento" visto como "desvio" daquilo que é considerado normal. Daí, esse "elemento", o aluno com necessidades educacionais especiais, seria passível de reconhecimento, mas desconsiderado como um sujeito.

Ainda, no excerto 3, podemos notar que SP3 afirmou ser a favor do processo de inclusão e, até procura ressaltar a importância social de se incluir qualquer sujeito com necessidades especiais no contexto da escola regular. No entanto, percebemos uma contradição em seus dizeres quando ele descreveu (no excerto 4) como um transtorno ter um/uma colega de trabalho com necessidades especiais. Como salienta Rajagopalan (2003, p. 18) "por trás das teorias que possam ostentar uma aparência de mais alto nível de isenção e neutralidade podem estar presentes propostas de cunho político-ideológico".

Outra expressão imprecisa foi usada quando SP3 declara que '*já passeou*' pela questão da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas da rede regular ("*eu acho que até já... já... mais ou menos PASEEI no, no campo dessa resposta*"). Não é possível percebermos com clareza o sentido do verbo "passear" usado por SP3 no excerto 3, pois o termo passear pode nos remeter à idéia de alguém que faz um percurso com o intuito de divertimento ou lazer, e, ao mesmo tempo, pode produzir o efeito de um outro sentido: o de superficialidade, como quando alguém diz que "já passei por essa área", denotando a idéia de superficialidade. O sentido incitado,

também, pelo emprego do verbo passear denota uma busca por entretenimento e, talvez, não, necessariamente, com um comprometimento institucional/profissional.

No excerto 4, que transcrevemos a seguir, SP3 relata que houve "*alteração*" na rotina da escola quando uma professora com necessidades especiais trabalhou na mesma instituição em que ele trabalhava. SP3 define este fato como o causador da "*alteração*".

Excerto 4:

> **SP3**: Nós temos essa sala, onde nós estamos que é no andar térreo e que é eventualmente utilizada QUANDO acontece de haver alguém com... no caso deficiência física. **Uma professora que... deu aula aqui até o ano passado, professora de química, tinha dificuldade de locomoção**. Ela utilizava essa sala, mas **isso trazia uma certa ALTERAÇÃO em todo o ritmo da escola,** porque aqui os professores se deslocam pras turmas e, no entanto, ela era a única professora para quem as turmas se deslocavam. **Isso trazia uma... uma certa alteração** no... no... na movimentação da escola, na destinação das salas de aula. A sala NÃO PODERIA ser destinada a uma turma né... e... e... isso tudo faz diferença na hora da contagem de turmas na... na... ... na matrícula dos alunos. Então nós vemos aqui que **existe uma estrutura muito deficiente** pra **uma coisa tão simples**.

Em sua entrevista, SP3 afirmou que o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares é "*bom*" e que integrar é "*fazer o papel social, de CIDADANIA*". Afirmou ainda que o sujeito com necessidades especiais é "*um cidadão participante da sociedade*" também, que "*ele precisa se expor aos processos da sociedade*", e que acreditava ser esse processo *"... extremamente importante, É VÁ-LIDO, é preciso abrir esse espaço*". Em seguida, SP3 narra a presença na escola de uma professora com dificuldade de locomoção e caracteriza esse episódio como causador de *"certa alteração"*. Assim, SP3 revelou ter tido dificuldades

em trabalhar com uma professora com necessidades especiais, como foi destacado no excerto 4, acima.

Apesar de SP3 usar a palavra "*certa*", em "*certa alteração*", para tentar modalizar seu dizer, percebemos que, para esse sujeito-professor, esse fato foi razão de transtorno e embaraço na, até então, pré-estabelecida rotina escolar. Assim, evidencia-se uma política de nomeação/predicação que ocorre no interior de uma política de representação a partir da qual SP3 caracteriza o processo em questão de forma, ao mesmo tempo positiva (se inscrevendo numa perspectiva politicamente correta) e negativa (demonstrando algum desconforto ao se ver envolvido diretamente com tal processo). Assim, o modo como SP3 caracteriza o processo em questão nos permite afirmar que ele não está, de fato, constituído no discurso da inclusão, pois, para ele, os portadores de necessidades educacionais especiais podem se tornar transtornos que causam desordens.

No que se refere à estrutura física da escola onde trabalha, SP3 aponta algumas limitações que, segundo sua avaliação, podem acarretar algum tipo de problema ao ritmo escolar de todos, alunos e professores. Podemos interpretar este ato de transferência de responsabilidades, neste caso para a escola, ("*aqui existe uma estrutura muito deficiente*...") como uma forma (baseada no discurso do lamento) de postergar o problema e, assim, se exonerar de qualquer responsabilidade ou possibilidade de intervenção. Desta forma, SP3, não percebendo as contradições internas em seus dizeres, sente-se à vontade para categorizar esse processo de inclusão como "*uma coisa tão simples*".

As posturas de SP4, SP5, SP6 são declaradamente contrárias ao processo de inclusão. Vejamos os excertos abaixo

Excerto 5:

> **SP4**: Oh! **Na MINHA opinião**, essa, esse processo aí é muito bonito na propaganda do governo, na televisão, mas na realidade, **eu acho que o aluno vai ser, aí é que ele vai ser EXCLUÍDO**. [...] **o aluno ele vai simplesmente permanecer junto com os outros na sala de aula, mas ele não vai ser atendido do jeito que o aluno precisa. Para ele não vai ser BOM, eu acho que aí é que ele vai ser RE-AL-MENTE EXCLUÍDO.**

Excerto 6:

> **SP4**: **NÃO CONCORDO! Sou totalmente CON-TRA**, porque não vai ser bom para o aluno. [...] Ele vai ficar estacionado. Ele não vai progredir.

Excerto 7:

> **SP5**: **O governo não tem escola nem pras crianças ditas de ensino normal**, de ensino regular [...] quem fez esse tipo de lei ou quem aprovou esse tipo de lei, não tem criança, não foi criança excepcional, não teve criança excepcional em sala de aula e se tem criança excepcional não tá com certeza numa escola como outra qualquer. Então assim... cai tudo em cima da escola, do professor e da criança. **Eu acho uma grande, mas uma grande SA-CA-NA-GEM.**

Excerto 8:

> **SP6**: [...] **o processo de inclusão, na minha opinião, ele reforça a exclusão, embora as escolas tenham a obrigatoriedade de receber o aluno com necessidades especiais** e tentem fazer de tudo para adequar esse aluno, o professor em sala de aula não tem como lidar com isso. [...] **Não. Eu não concordo. Eu acredito que esses alunos têm direito a ter uma educação a ter um ensino o mais parecido possível com aqueles que estão, freqüentam uma escola regular, mas eles não estão preparados pras questões que surgem quando você está em meio a crianças é, ditas normais**, sem, sem grandes necessidades especiais.

Os relatos acima parecem mostrar a tensão e o conflito existente entre a proposta governamental de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em

vigor nos contextos educacionais e os sujeitos-professores que atuam nesses contextos. Essa tensão, uma vez gerada, pode inviabilizar a possibilidade de legitimação do processo de inclusão desses alunos, uma vez que toda a estrutura escolar ainda se firma no "ideal" da homogeneidade. Evidencia-se, assim, o fato de que as diferenças são sempre percebidas como algo que desestabiliza a rotina da sala de aula.

A representação que desponta nesses relatos é a de que, no imaginário desses sujeitos-professores, o aluno com necessidades educacionais especiais deixa de ser um sujeito que está na escola para aprender, para ensinar, para se relacionar, ou para colaborar com o processo de ensino-aprendizagem. Parece que a representação que perpetua no imaginário de muitos professores é de que esses alunos são indivíduos inertes, incapazes de interagir, de ensinar e/ou de aprender. Talvez os SPs não acreditem no sucesso e no aproveitamento dos alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula de turma regular, ou, talvez, por não saber como fazer, agir e lidar efetivamente com as diferenças, esses SPs já se posicionam, de uma vez, contra o processo de inclusão para se resguardar de qualquer frustração eminente.

Outra representação bastante mencionada em relação à inclusão dos educandos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares foi a de que esse é um processo difícil, complicado e desgastante. Isto pode ser percebido nos excertos que se seguem:

Excerto 9:

> **SP4**: Olha, **é muito desgastante para o profissional**, porque ele tem que trabalhar atividades separadas primeiro, **porque ele não dá conta de trabalhar** o que cê trabalha com todo, com toda, os outros alunos.

Excerto 10:

> **SP2**: [...] quando é só o professor **fica um pouco puxado, fica DIFÍCIL.** A gente faz o que a gente pode, mas **eu acho MAIS difícil.** [...] quando você já chega e tem uns 25 alunos e 4 alunos especiais... aí já **fica mais difícil de trabalhar.**

Excerto 11:

> **SP1**:Nós estamos num processo. **Eu acho que é tudo DIFÍCIL, é tudo um desafio e nós estamos lutando** [...] Quer dizer... NÓS FAZEMOS TU-DO PRA QUE ELE POSSA SEGUIR A SUA ETAPA. É lógico... **é difícil? Sim!** É impossível? Não!

Observamos que, tanto para SP4 como para SP2 e SP1, trabalhar com o processo de inclusão é árduo e intenso. Esses relatos nos chamam a atenção para uma possível forma de resistência ao processo inclusivo e a uma visão de educação (ou ensino) focada no que é chamado de normalidade. Ainda, é comum ouvirmos os sujeitos-professores alegarem que não foram ou que não estão preparados para lidar com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na sala de aula do ensino regular, o que provavelmente seja verdade, uma vez que grande parte dos currículos dos cursos de formação dos pedagogos não está voltada para esse tipo de aluno; muitos não prevêem sequer discussões a esse respeito. Observemos os excertos a seguir:

Excerto 12:

> **SP2**: Eu acho que a escola pra receber um aluno especial, ela está também... **ela também tem que estar preparada** para ter uma equipe, sabe, total. Uma equipe assim... não só professora, porque [...] os cursos que a gente faz, eu acho que não tá... não tá bem... **eu acho que não tá bem preparado não.**

Excerto 13:

> **SP3**: É ... ... talvez não seja má vontade dos professores, **talvez não seja é é é ... falta até de ... de capacidade, mas de capacitação.** Sem isso a coisa vai ser muito mais difícil, vai ser muito mais lenta.

Excerto 14:

> **SP4**: [...] porque **os professores não estão preparados, nós não estamos habilitadas para trabalhar com essas necessidades especiais das crianças** [...] Se o governo quer que isso aconteça, ele deveria preparar os professores, porque eu estou aposentando**, até agora eu não tive uma aula, um curso pra isso.** [...] A gente trabalha, a gente faz o possível do jeito que a gente sabe, porque **nós não sabemos, nós não somos preparadas**.

Excerto 15:

> **SP5**: [...] Ele não ganha pra isso, **ele não é preparado pra isso** e ele é cobrado com isso!

Excerto 16:

> **SP6**: [...] **o professor em sala de aula não tem como lidar com isso [...] a gente não tem uma qualificação pra isso,** [...]Então você fica meio que perdida mesmo diante da situação, diante das questões que surgem em sala de aula que **você se sente despreparada pra resolvê-las**.

A partir dos excertos acima, nota-se a recorrência do uso de argumentos negativos tais como o de que os professores não foram preparados (formados ou qualificados) para lidar com a inclusão escolar, que a escola não está preparada e nem adaptada. Apesar de reconhecermos que pode haver essa lacuna nos cursos de formação dos professores, é preciso, porém, que esses argumentos não sejam usados como uma simples desculpa, ou como uma forma de se postergar e adiar indefinidamente a tentativa de se enfrentar o problema. É fato que muitas questões para as quais ainda não temos respostas poderiam ser levantadas, tais como: Se a escola não está preparada, ela

poderia se preparar? Haveria recursos e apoio para tal? Se os professores não estão qualificados ou habilitados, eles poderiam ser capacitados para lidar com o referido processo? Se a instituição ou o corpo docente não sabe como lidar com os educandos com necessidades educacionais especiais, eles poderiam aprender? Por outro lado, acreditamos que muitas justificativas são geralmente usadas como forma de adiamento do enfrentamento do problema.

Assim, as justificativas apresentadas pelos sujeitos-professores, tal como foram colocadas, não se sustentam sozinhas, pois parecem demonstrar (e reforçar) a perpetuação de representações que levam a escola a trabalha almejando a formação de turmas homogêneas. A este respeito, Veras (2007, p. 141) salienta que também já ouviu a expressão "não estou preparada" dita por uma professora com a qual esteve em contato por dois anos. Para a autora, "de fato, ninguém está, porque esse tipo de diferente não é o esperado; ele é o que surpreende".

No excerto 17, SP1 relata a ocorrência de um caso de rejeição dos pais de uma criança com relação à inclusão de um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala. Em decorrência desse episódio, os pais da criança sem necessidades educacionais especiais transferiram-na para uma outra escola, onde eles tinham certeza de que não havia nenhum aluno com necessidades educacionais especiais incluído na sala regular.

Excerto 17:

> **SP1**: O ano passado, em 2005, houve uma mãe que reclamou que **a criança estava imitando ou estaria espelhando na deficiência da aluna**. Então, que **ela estaria regredindo e aonde houve a transferência dessa criança**. Houve uma rejeição é... dos pais né? A criança não. A criança gostava, amava, dava carinho, dava atenção, só

> que os pais não souberam relacionar atenção e ajuda com... é... é regressão.

Torna-se importante destacar que, no excerto 3, SP3 afirmou ser a favor do processo inclusivo, porém, observa-se uma contradição explícita quando ele cita a obrigatoriedade desse posicionamento por razões puramente legais, como mostram os excertos 18 e 19, destacados abaixo, além do excerto 4 já mencionado antes.

Excerto 18:

> **SP3**: Vamos falar aqui do âmbito local, onde eu trabalho... ... Nós... **até por uma força de lei, nós temos a obrigação de receber esses alunos** [...]

Excerto 19:

> **SP3**: Então nós podemos... o que e eu quero dizer é que... **MUITO embora a força de lei recaísse sobre a escola**, na verdade a escola, **ela já teve uma postura de braços abertos.**

No excerto 19, observamos que o SP3 empregou a expressão verbal "*já teve*", no passado, para discorrer sobre o posicionamento da escola em relação à inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao utilizar esse tempo verbal, o sentido produzido foi o de que essa postura de aceitação ("*de braços abertos*") ficou no passado e, portanto, que, hoje em dia, não é mais assim. Irrompe-se, assim, a pergunta sobre a postura da escola atualmente. A escola tem, hoje, uma postura de braços abertos, ou não, com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais? Se, para SP3, a escola já teve uma postura de aceitação ("*braços abertos*"), qual é, então, a postura da

escola com relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no presente? Legalmente, a escola deve ter o compromisso de continuar de braços abertos para aceitar e acolher os alunos com necessidades educacionais especiais. Mas, isto acontece?

Quando SP1 aborda o aspecto legal do projeto de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, ela o faz com orgulho para explicar o porquê de a escola (em que ela atua) ser considerada como modelo frente às outras escolas estaduais locais. Vejamos o excerto 20 a seguir:

Excerto 20:

> **SP1**: É porque foi a primeira escola que surgiu na... **aqui em 2004**. Foi a que a ZZZZ implantou esse projeto. **Aí, depois é que começaram em outras escolas, mesmo sabendo que já seria uma lei, né?** Mas **a nossa já tinha um projeto mais na frente do que as outras**, né? Então começou aqui foi por isso. Iniciou aqui nessa escola o projeto inclusão.

No fragmento acima (excerto 20) notamos, também, que, apesar de a lei ter sido sancionada em 20 de dezembro de 1996, só em 2004, oito anos depois, é que o projeto de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais foi implantado aqui em Uberlândia, pela primeira vez, em uma escola da rede regular de ensino. Mesmo assim, SP1 orgulha-se do pioneirismo (de estar à frente das outras escolas da cidade) e, ainda, atribui à diretora vigente a criação e a implantação do processo de inclusão em 2004, talvez por desconhecer que tal processo já se encontrava em vigor desde 1996. Na concepção de SP1, o projeto da diretora era um projeto inovador que poderia se tornaria um projeto de lei no futuro.

A questão legal é novamente resgatada no excerto 21, quando SP3 relata a ocorrência de uma escola que não aceitou a matrícula de uma criança com Síndrome de Down. Observemos o trecho a seguir:

Excerto 21:

> **SP3**: [...] **as DENÚNCIAS estão sendo feitas** de, de abusos com respeito a, a isso. Nós tivemos em YYYY um caso recente de uma **criança com Síndrome de Down** que foi é... **rejeitada** no... é, no, no... numa escola particular dizendo NÃO ESTAMOS preparados pra isso e, no entanto, nós vemos outras escolas que se propuseram mesmo sem é... é... se achar preparadas e as crianças foram os grandes beneficiados disso né [...]

A escola particular recusou o aluno com necessidades educacionais especiais alegando não estar preparada para atender uma criança com Síndrome de Down. Para SP3, a recusa da referida escola é um abuso (passível de denúncia) e uma forma de rejeição para com esse aluno, em particular. Deve, então, a escola regular (rede estadual ou rede particular) responsabilizar-se pela educação e pelo desenvolvimento de todos os alunos com necessidades educacionais especiais, independentemente das necessidades educacionais específicas de cada um deles, ou dos recursos necessários e disponíveis em cada instituição de ensino? É possível a inclusão real de todo aluno com necessidades educacionais especiais em classes comuns das escolas regulares? O Art. 58 do Capítulo V da Educação Especial da LDBEN n°9.394/96 [24] afirma que "Entende-se por Educação Especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida

[24] LBDEN – Lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n°9.394 de 20 de dezembro de 1996.

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais".

O emprego do advérbio "preferencialmente" deixa em aberto e incerto quem seriam os alunos com necessidades educacionais especiais passíveis de serem incluídos, ou não. Fica também vaga e subjetiva a determinação pela escola, de quando um aluno tem necessidades educacionais especiais e de quais seriam as necessidade a serem consideradas "especiais". Além disso, essa determinação torna-se complicada (ou talvez impossível) sem a apresentação de relatórios médicos ou psicológicos que, nem sempre, estão ao alcance de todos os pais.

Sabemos que as respostas para questões como a inclusão/exclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais não se encontram unicamente na comunidade, e nem dependem apenas da boa vontade ou da disposição da escola e/ou dos professores, das atuais instituições de ensino. Sawaia (1999, p. 108) enfatiza que a "expressão dialética exclusão/inclusão é para marcar que ambas não constituem categorias entre si, (...) mas que são da mesma substância e formam um par indissociável, que constitui a própria relação".

3.2 – A representação da nomeação/predicação dos "alunos com necessidades educacionais especiais": considerações

Conforme já mencionamos, a perspectiva teórica adotada neste estudo segue os postulados de Austin (1962, 1990), que rompem com a dicotomia "nomear x predicar".

Assim, uma das implicações dessa ruptura é a de que o ato de nomear passa a ser visto como um construto que também predica, um ato político com conseqüências éticas, e não mais como um ato ingênuo e neutro. Segundo o autor, todo dizer tem, assim, um caráter performativo e, por esta razão, não há diferença entre nomear e predicar (designar). Rajagopalan (1990) nos mostra que, para Austin, todo ato de fala constativo é, na verdade, um performativo disfarçado. O autor conclui, então, que

> ... o fazer, ao contrário do que se pensava, não está à mercê do dizer. Em terceiro lugar, dá-se conta de que *qualquer*[25] proferimento, independentemente de sua forma lingüística, pode valer por um ato [...] O constativo, cuja existência era a única certeza que havia no início das reflexões, nada mais é do que um performativo que conseguiu disfarçar muito bem e enganar muita gente durante muito tempo. (RAJAGOPALAN; 1990, p. 238)

Antes de iniciarmos as considerações dos excertos selecionados a respeito da representação da nomeação/predicação dos alunos com necessidades educacionais especiais, julgamos ser importante questionar a própria nomeação/predicação empregada pelo Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. No Parecer Nº. 424/2003 (aprovado em 27/05/2003 em consonância com o Parecer CNE/CEB Nº. 02/01), os educandos que apresentam necessidades educacionais especiais são definidos como os que possuem

> a) dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitação no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: aquelas não vinculadas a

[25] Grifo do autor.

> uma causa orgânica específica e **aquelas relacionadas a condições**, disfunções, **limitações ou deficiências;**
>
> b) **dificuldades de comunicação** e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo com a utilização de linguagens e códigos aplicáveis; }(...)

Desse modo, apesar de o Parecer Nº. 424/2003 (aprovado em 27/05/2003 em consonância com o Parecer CNE/CEB Nº. 02/01) destacar que não há uma relação de inerência entre deficiência e necessidades educacionais especiais, tanto aqueles que possuem deficiências físicas quanto aqueles que possuem deficiência de aprendizagem são chamados de alunos com necessidades educacionais especiais. Consideramos que esta nomeação/predicação seja indevida, uma vez que nem todos os alunos com algum tipo de deficiência possuem necessidades educacionais especiais que impliquem em um atendimento escolar especializado. Para alguns desses alunos, o problema se configura como um problema de acesso, e não de aprendizagem, propriamente dito. Um(a) aluno(a) com algum problema de ordem física (como problemas de visão, audição ou locomoção) não, necessariamente, terá problemas (ou necessidades) educacionais especiais.

Outra nomeação/predicação interessante é a de E1, que é chamada de escola inclusiva modelo. Essa designação é usada no âmbito de uma política de representação que pressupõe um padrão (um modelo) a ser seguido pelas demais escolas. Por sua vez, segundos os dizeres dos sujeitos-professores (SPs) dessa escola, E1 também não está preparada para incluir e encontra muitas dificuldades entre o querer e o efetivar. Assim, as manifestações lingüísticas dos SPs entrevistados demonstram que as representações que estão em jogo naquele contexto não condizem com a postura da política de inclusão preconizada.

Percebe-se que, nos fragmentos que se seguem, os professores SP1, SP4 e SP5 tentaram ter cautela para escolher os vocábulos para nomear/predicar os alunos com necessidades educacionais especiais. Apesar disso, acabam lançando mão de designações que também adquiriram, ao longo dos anos, conotações estereotipadas.

Excerto 22:

> **SP1**: Bom, é... a crianças com necessidades especiais são todos **aqueles que nós usamos como deficiência física, deficiência psicológica**, né ... e **neurológica**.

Excerto 23:

> **SP4**: Olha, eu considero aquele **aluno limitado**. Ele tem as suas limitações, porque eu não posso cobrar aquilo que ele não pode me dar. [...] **É diferente porque ele não acompanha, ele, ele é limitado**.

Excerto 24:

> **SP5:** Tem **os portadores de necessidades especiais: cadeira de rodas, é... leitura de sinais, é... o cego.** [...] **Cegos, surdos, cadeira de rodas, o deficiente físico. O deficiente cognitivo** ele teria que ficar se ele ficasse dentro do nível dele.

Ao abordarmos a questão da política de nomeação/predicação, consideramos de fundamental importância ressaltar que as palavras nunca são escolhidas aleatoriamente, pois quem enuncia sempre o faz de algum lugar e de uma posição (Pêcheux, 2002). Desta forma, há em toda enunciação uma carga ideológica, que implica em comprometimentos éticos e políticos. Sobre o poder da designação, Rajagopalan (2003, p. 87) afirma que no ato de designar "há, pois um julgamento de valores, disfarçado de um ato de referência neutra. É justamente por estar camuflado como um simples ato

referencial que tais descrições acabam exercendo tamanha influência...". Dessa forma o rótulo, ao ser naturalizado, transforma uma simples descrição em uma opinião avaliativa, como no excerto 22, em que é afirmado que "*as crianças com necessidades especiais são* ***todos aqueles que nós usamos como deficiência física, deficiência psicológica***" ou no excerto 23, em que é declarado que o aluno com necessidades educacionais especiais "***É diferente porque ele não acompanha, ele, ele é limitado***". A partir do exposto, enfatizamos que é nesse campo teórico que nos inscrevemos para analisar os dizeres dos sujeitos-professores, ou seja, acreditamos que todo ato de nomeação/predicação feito não representam posturas ou atitudes ingênuas ou aleatórias, mas se fundamentam em posturas políticas, sejam elas transparentes ou opacas.

No que concerne à representação do aluno com necessidades educacionais especiais como "diferente", devemos considerar que, muitas vezes, a diferença é entendida na acepção de inferioridade, estranheza, atraso, entre outros. Lidar com a diferença é um processo complexo, e torna-se ainda mais complexo quando a relação entre os sujeitos é passível de desprezo, aversão ou indignação. Isto ocorre porque a diferença do outro confronta padrões estabelecidos com os quais um sujeito está familiarizado e considera como sendo aceitável e normal.

A esse respeito, Hall (1997b, p. 226)[26] afirma que

> a representação é algo complexo e, especialmente quando lida com a 'diferença', envolve sentimentos, atitudes e emoções e mobiliza receios e desejos no observador, em níveis mais profundos do que podemos explicar de forma simples, em consenso.

[26] Tradução nossa para "Representation is complex business and, especially when dealing with 'difference', it engages feelings, attitudes and emotions and it mobilizes fears and anxieties in the viewer, at deeper levels then we can explain in a simple, common-sense way".

Dentre outros predicados, os alunos com necessidades educacionais especiais foram nomeados/predicados pelos sujeitos-professores (SPs) que participaram dessa pesquisa como sendo especiais por serem "excepcionais", no sentido pejorativo de dificuldade e, em nenhuma vez, no sentido de um aluno superdotado ou de um aluno que tivesse desenvolvido melhor outras habilidades. Não houve sequer qualquer manifestação lingüística que sugerisse pontos positivos nos alunos com necessidades educacionais especiais. Parece-nos que, no imaginário dos sujeitos-professores dessa pesquisa, o lexema "especial" está unicamente atrelado à representação daqueles que têm tempos e espaços diferenciados de aprendizagem, ou seja, aqueles que escapam à rotina da aula expositiva planejada ou dos processos de avaliação classificatória, ou, ainda, para categorizar aqueles alunos que não se enquadram nos padrões de "normalidade" pré-estabelecidos pela sociedade e pela escola. Seria mais enriquecedor se os professores percebessem que, mesmo na suposta "homogeneidade" da sala de aula, as diferenças existem e devem ser respeitadas e não apenas toleradas ou mascaradas como, geralmente, acontece no ambiente escolar. Percebemos a escola não como uma instituição social responsável apenas pela formação intelectual dos nossos educandos, mas como uma instituição comprometida também com sua formação humana e cidadã. Deste modo, não podemos negar o espaço de convivência plural e nem desconsiderar que é nessa pluralidade que se forma a diversidade de dons, aptidões, escolhas e habilidades assumidas por uns e outros.

Poder-se-ia argumentar, que existem sentidos e habilidades mais aguçadas que são desenvolvidas por aqueles com necessidades educacionais especiais que poderiam favorecer um contexto de sala de aula mais diversificado e, por esta razão, não deveriam ser vistas apenas como dificuldades a serem encaradas. Essas habilidades deveriam ser

consideradas e compartilhadas com a turma na sala de aula. Podemos exemplificar o que mencionamos citando como exemplo o caso de deficientes visuais que costumam ter a audição mais aguçada. Equivocadamente, entende-se que só existem desvantagens e dificuldades quando se lida com um aluno com necessidades educacionais especiais, e isto é, a nosso ver, uma concepção errônea.

Observamos em nossas entrevistas que, comumente, os alunos com necessidades educacionais especiais foram designados como: "*retardados mentais*", "*portadores de síndromes*", "*diferenciados*", "*surdos*", "*deficientes*" (físico e/ou mental), "*problemáticos*", "*rejeitados*", "*limitados*", "*incapazes*", "*indisciplinados*", "*disperso*", ou mesmo como aqueles considerados um "*caso perdido*". A partir da observação dessas políticas de nomeação/predicação, presentes nos dizeres dos sujeitos-professores, questionamos quais são as representações que estão sendo estabelecidas e naturalizadas no contexto escolar, no que tange ao processo de inclusão aqui discutido.

No excerto 21, destacado anteriormente, SP3 empregou a palavra "*rejeitada*" para se referir à criança portadora de Síndrome de Down. Em geral, a população emprega o termo Síndrome de Down por acreditar tratar-se de uma terminologia técnica e de uma forma de nomeação isenta de preconceito e discriminação, diferente do vulgar "mongolismo". Na verdade, a comunidade científica persistiu usando o termo *mongolismo* no vocabulário especializado internacional até 1975 e, posteriormente, substituiu-o pelo uso da denominação Síndrome de Down, em homenagem ao primeiro pesquisador do sintoma.

A população, em geral, acredita que Síndrome de Down é um termo técnico e uma forma de nomeação/predicação isenta de preconceito e discriminação, diferente do vulgar 'mongolismo'. De forma oposta, Vieira (2007) afirma que o termo síndrome de

Down está, também, embutido de valor pejorativo e, por isso, esse autor propõe que seja adotado o nome científico que é trissomia21. Em seu artigo (intitulado **Os nomes da trissomia21: de exclusão a inclusão?)** Vieira (2007, p. 1) nos esclarece que John Langdon Down foi quem primeiro pesquisou a ocorrência da trissomia21 e sua tese

> Propunha também um sistema de classificação para aquilo que, na sociedade inglesa do século XIX, se agrupava sob a categoria de "lesões mentais congênitas" (...) Naquele artigo Down designou a trissomia21 de "***tipo mongólico de idiotia***"[27].

Ainda, segundo o mesmo autor (VIEIRA, 2007), para J. L. Down, a trissomia21 era um sinal de degeneração, o que é hoje totalmente refutado. Foi no ano de 1959 que o pesquisador francês Jérome. Lejeune derrubou a tese de Down, explicando que

> a não disjunção dos cromossomos do par 21 na geração de um espermatozóide ou óvulo como fator condicionante da trissomia21. Na fecundação, a fundição deste espermatozóide ou óvulo com outro espermatozóide ou óvulo resulta na geração de células com 22 pares de cromossomos e um trio. Um a mais no par 21. Comprova J. Lejeune desta forma que, contrariamente à hipótese de Down, a trissomia21 estava relacionada a um processo diferente de divisão celular na própria gênese do indivíduo, sem qualquer relação com distinções de raça. (VIEIRA; 2007, p. 2)

A comunidade científica persistiu usando o termo *mongolismo* no vocabulário especializado internacional até 1975 e, posteriormente, substituiu-o pelo uso da denominação síndrome de Down, em homenagem ao primeiro pesquisador da

[27] Destaque nosso.

trissomia21. Para Vieira (2007, p. 1), o que é importante ressaltar é que tanto uma nomeação (mongolismo), quanto à outra (síndrome de Down) possuem sentidos pejorativos, pois utilizar essa terminologia para designar a trissomia21 seria concordar com a definição dada por J. L. Down de que a trissomia21 é um "*tipo mongólico de idiotia*". Por esta razão, Vieira (2007) propõe o uso de outra forma de designação, pois, para ele, a terminologia científica trissomia21 implicaria na adoção de uma abordagem científica mais atualizada e de melhores procedimentos clínicos e terapêuticos.

Para SP3, as representações de alunos com necessidades educacionais especiais podem ser divididas em outros rótulos como no excerto 25, a seguir

Excerto 25:

> **SP3: O nome especial, ele também é muito vago**... ... Talvez ele tenha sido posto pra... é, é... **pra atingir as mais diversas DIFERENÇAS que atinge e justamente a diferença que a gente tá tentando é... nesse, nesse último momento diminuir. Todas as diferenças, elas são prejudiciais**. Muito embora, eu, particularmente, ache que é, é... elas existem, precisam existir, né, nenhuma pessoa é igual a outra, [...] **ALUNOS especiais, na minha opinião são aqueles que demandam uma atenção... diferenciada**. É aquela que **não se enquadra** é, é... no rebanho como um todo. Ela **TEM uma atenção diferenciada**, ou precisaria ter uma atenção diferenciada e nesse aspecto, a gente... ... **a gente pode rotular é... aqueles que são MAIS claramente diferenciados** né? Eu falei aqui um exemplo da **Síndrome de Down**, é... eu falei de um outro exemplo de um **retardo mental**. [...]Tive alunos com limitações físicas e mentais.

Ao discorrer sobre o que considera como sendo necessidades educacionais especiais, SP3 tenta se mostrar favorável à política de inclusão da escola apagando, inicialmente, as diferenças existentes e que são constitutivas de cada sujeito. Contudo, ao dizer *"todas as diferenças, elas são prejudiciais"*, SP3 revela sua crença na

homogeneidade e na idéia de que o diferente (que, em sua opinião, é prejudicial) são os alunos com necessidades educacionais especiais. Em seus dizeres, esses sim *"demandam uma atenção (...) diferenciada"*. O que SP3 parece não perceber é que as necessidades de aprendizagem dos alunos, em geral, são diferentes, assim como são diferentes também, as necessidades de alunos com diversos tipos de problemas de ordem física, mental, cognitiva ou psíquica. As necessidades de alunos com deficiência auditiva são diferentes das necessidades daqueles alunos com problemas de disciplina ou com necessidades relacionadas a deficiências mentais, ou ainda a necessidade relativa a deficientes físicos e, assim, sucessivamente. É possível perceber, pelas manifestações lingüísticas analisadas, que a escola percebe os alunos com necessidades educacionais especiais como iguais entre eles, mas diferentes daqueles "ditos" (considerados por ela como) "normais". Ao agir assim, a diferença fica apagada e a diversidade é desconsiderada.

As expressões "*ditos normais*" ou "*normais entre aspas*" foram recorrentes nas entrevistas que realizamos com todos os sujeitos-professores. Talvez, esses sujeitos-professores acreditem que, assim, estão usando uma forma de nomeação politicamente correta e despreconceitusoa, mas, na verdade, eles também se posicionam de modo essencialista e amparam suas justificativas em argumentos psicológicos, físicos, biológicos e outros, focando uma única identidade padrão, qual seja, aquela que se convencionou chamar de "normal". Isto reflete, segundo Silva (2000, p. 76), "a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos". Ainda de acordo com Silva (2000, p. 84), "O processo de produção de identidade oscila entre dois movimentos: de um lado, estão aqueles processos que tendem a fixar e a estabilizar a identidade; de outro, os processos

que tendem a subvertê-la e desestabilizá-la". Alguns exemplos disso são apresentados nos trechos seguintes.

Excerto 26:

> **SP1:** A **dita normal**. A **dita normal** que pediu a transferência.

Excerto 27:

> **SP1:** Eu acho que não existe uma turma ideal né? Porque... todos nós temos as nossas falhas, até nós é... que somos **ditos normais** erramos. Nós não somos perfeitos.

Excerto 28:

> **SP3:** Voltamos aquele assunto né? Seria diferente daquilo que... o governo, SSSSSS infelizmente, nos tem dado condições de ter. É... ela não tem sido ideal nem para as **crianças** consideradas **entre aspas normais**, quanto mais para as especiais.

Ao relatar a situação da mãe que reclamou da escola porque a filha estava imitando uma aluna com necessidades educacionais especiais, como foi já mencionado antes, no excerto 17, SP1 conta que a aluna, no final, acabou sendo transferida para outra escola. Para assegurar que tínhamos compreendido o episódio narrado, perguntamos qual das alunas tinha sido transferida e SP1 utiliza a expressão "a *dita normal*" no excerto 26 para fazer alusão à criança que não tinha necessidades educacionais especiais.

No impasse relatado nos excertos 17 e 26, não nos surpreende o fato de essa escola transferir a aluna que não tinha necessidades educacionais especiais, já que ela (E1) é considerada a escola modelo inclusiva de nossa cidade e que a decisão tomada seria amparada pela lei, que protege os alunos com necessidades educacionais especiais. Agir de outra forma, isto é, entregar a transferência de algum aluno com necessidades

educacionais especiais, não estaria em harmonia e em conformidade com a designação atribuída à E1 (chamada de escola modelo inclusiva), e haveria até o risco de ela ser taxada como preconceituosa ou discriminatória, visto que, hoje, o discurso pró-inclusão tem sido amplamente difundido. No entanto, muitas outras escolas, que não temem possíveis processos da lei, diante do mesmo impasse, poderiam optar tranqüilamente pela transferência do educando com necessidades educacionais especiais, de uma forma direta ou indireta, convencendo os pais ou responsáveis de que a transferência para outra escola seria o mais aconselhável em função do bem estar do próprio aluno. É preciso reconhecer, porém, que, em alguns contextos, essa mudança de escola pode ser a melhor (ou a única) saída.

No que se refere à palavra "normal", talvez, ela possa ter emergido para fazer contraposição ao vocábulo "especial", usado amplamente na legislação para fazer alusão aos alunos com necessidades educacionais especiais. Acreditamos é que a palavra "normal" seja nada mais do que um artifício, ou seja, de uma forma de tentar dissimular que existe na sociedade vigente um padrão considerado como sendo normal, e que, qualquer desvio no padrão dessa normalidade pré-estabelecida é denominado como especial. Assim, podemos intuir que os sujeitos-professores percebem essa propensão à fixação do que é o normal ou de quem é o normal e acreditam que, ao empregar os termos destacados nos excertos 26, 27 e 28, estão falando de forma neutra e isenta de preconceitos. Com o mesmo intuito, a expressão "*entre aspas normais*" é utilizada no excerto 28 por SP3 para tentar se esquivar do estigma de discriminação. Segundo Silva (2000, p. 83)

> A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é "natural", desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como *uma* identidade, mas simplesmente como *a* identidade.

Salientamos, também, que a expressão "*entre aspas*", empregada nos trechos dos excertos 28 e 29 pelos sujeitos-professores, marca os predicados "*especiais*" e "*normais*". O uso de aspas pode indicar que as palavras marcadas dizem respeito ao dizer do outro, que nada mais é do que a tentativa de isenção de responsabilidade do sujeito enunciador. De tal modo, o sujeito tenta modalizar em seus dizeres a implicação destas palavras.

Quando SP3 e SP1 dizem "*entre aspas*", eles buscam uma forma de nomeação que lhes parece neutra e imparcial, mas se deixam trair em seus dizeres, por meio de outras escolhas lingüísticas. Isto ocorre porque o emprego de uma expressão pode implicar na existência de concordância (mesmo que inconsciente) quanto à adequação desta expressão à situação. Assim, os sujeitos-professores adotam as aspas[28] como uma maneira (ilusória) de se distanciarem das expressões empregadas (no dizer ou no escrever) e acreditam na ilusão de estarem isentos de comprometimento e/ou de responsabilidade.

[28] De acordo com Authier Revuz (2004), as aspas representam uma marca de heterogeneidade discursiva mostrada e podem ser usadas para isentar o sujeito enunciador da responsabilidade de sua enunciação.

Excerto 29:

> **SP3**: Inclusão! Eu acho que mais do que incluir a... **o aluno especial entre aspas** seria fazer com que os outros... o aceitem... e, e, e tenham atitudes diferentes, né. Se a gente pode usar aí de uma, de uma figura de linguagem, eu acho **que a inclusão é a inclusão de valores na mente, no coração, nas atitudes, nos conceitos das outras pessoas. Eu acho que a inclusão maior é *essa*, né?**

No excerto 29, SP3 utiliza-se da expressão entre aspas para referir-se aos alunos com necessidades educacionais especiais, e relaciona a inclusão desses alunos com a "*inclusão de valores na mente, no coração, nas atitudes, nos conceitos*...". No entanto, SP3 não deixa claro o que ele considera como inclusão e nem especifica como fazer a inclusão na mente ou no coração, por exemplo. Ao usar "*essa*", para terminar sua resposta, SP3 não exterioriza pela fala a representação que tem do que seja a inclusão.

Podemos depreender, também, pelas manifestações lingüísticas enunciadas pelos SPs, que há uma comparação explícita entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os outros alunos que não têm essas necessidades educacionais especiais. Em seguida, apontamos outros excertos de caráter comparativo presentes nos dizeres dos SPs.

Excerto 30:

> **SP1**: [...] Então nós vamos vendar e mostrar que **ele é capaz de fazer tudo como os ditos normais? Não.** Nós não podemos chegar nesse ponto,[...]

Excerto 31:

> **SP3**: [...] Ele era integrado né... com os alunos e.... de... uma maneira é.... que nós vimos que a... **a evolução dele ela não se dava no ritmo dos demais e não se daria**. Nós tínhamos consciência disso, mas o papel da escola é o de educar e o de integrar, né?

Excerto 32:

> **SP3**: [...] Tinha os erros dele, mas a... a... o, o, vamos dizer... **o objetivo traçado para... os alunos, de maneira geral,** é... ... se eu fosse fazer é... o mesmo objetivo com ele, ele talvez ele não alcançasse, **talvez ele não recebesse UMA NOTA, digamos assim, é... é... por um desempenho igual aos demais** [...]

Excerto 33:

> **SP4**: [...] **Ele não está no nível dos outros alunos,** [...]

As comparações destacadas nos excertos anteriores revelam que outra representação emergente é a de que os alunos com necessidades educacionais especiais, por não estarem na mesma condição de aprendizagem dos demais alunos, como aparece nos excertos 31 e 33, não irão aprender. Em decorrência dessa representação, os professores tendem a supervalorizar qualquer avanço por acharem que o aluno com necessidades educacionais especiais não consegue aprender.

O aluno com necessidades educacionais especiais, por ser comumente representado como diferente, limitado e que só aprende com dificuldade tanto que chega a despertar surpresa nos professores, quando tem um comportamento como o dos chamados "alunos normais". Poderíamos até mesmo inferir que a expectativa de fracasso faz parte de uma outra representação que os professores possuem desses alunos.

Excerto 34:

> **SP6**: [...] Então no meu caso, eu trabalhei com aluno com necessidades especiais esse ano e então eu senti assim que **ele tava no limite dele. Ele tinha que sempre estar correndo atrás do prejuízo**

e nunca ele chegaria ter o mesmo nível de aprendizagem dos outros alunos.

Excerto 35:

> **SP1**: [...] **Porque ele tem uma limitação**. Então nós vamos vendar e mostrar que **ele é capaz de fazer tudo como os ditos normais? Não**. Nós não podemos chegar nesse ponto,[...]

Os trechos acima destacam a admiração quando os alunos com necessidades educacionais especiais participam (ou tentam participar) ativamente das aulas, uma vez que este comportamento de participação evoca a idéia de algo difícil de acontecer, como se o aluno estivesse ultrapassando seus próprios limites. Porém, não há como saber os limites de aprendizagem ou de participação dos alunos, sejam eles alunos com necessidades educacionais especiais ou não. Na verdade, não há como prever a capacidade e o potencial de qualquer que seja o aluno. Afinal, como determinar os limites dos sujeitos sendo que cada um deles é dotado de singularidade? Pré-estabelecer um intervalo de competência seria restringir o desenvolvimento de aprendizagem. Com relação especificamente aos alunos com necessidades educacionais especiais, demarcar o limite de aprendizagem desse aluno pode se constituir em um descrédito que pode acabar se tornando mais um obstáculo a ser transposto por ele. Vejamos os excertos a seguir:

Excerto 36:

> **SP3**: [...] Eu... eu estou me lembrando que eu tive um outro aluno com um grau de retardo muito pequeno, mas ele tinha. [...] Em todas as turmas, é... diziam que ele era um caso perdido, todos os né... ... os professores de maneira geral... que ele era indisciplinado **e eu achava interessante porque ele foi meu aluno no, na 8ª. série e no**

> **primeiro ano e ele sempre produziu comigo, dentro dos limites dele. Precisando de um pouco mais de ajuda, mas ele sempre produziu.** [...]

Excerto 37:

> **SP3**: [...] **Essa aluna, ela acompanhava, ela queria aprender**. **Ela tinha CLARAS dificuldades**, mas a alegria dela em estar ali participando daquele processo de aprendizagem, MELHO-RA-MENTO né? ... A gente via a alegria dela na participação... **e QUERIA responder, mesmo que respondesse errado, ela queria responder** [...]

A idéia já pré-concebida de que os alunos com necessidades educacionais especiais são "*casos perdidos*" (como acreditam alguns colegas de SP3) e que têm limitações (o que é verdade) acaba por levar os professores a esperarem pouco desses alunos e, por isso, talvez, esperassem um comportamento apático ou de insucesso no processo de aprendizagem dos mesmos. Desta forma, qualquer interesse demonstrado pelos alunos com necessidades educacionais especiais, qualquer progresso na aprendizagem e, até mesmo, na expansão do relacionamento social com os outros alunos já é percebido como sendo um grande avanço passível de reconhecimento e satisfação. O problema é que com uma atitude de complacência, os professores acabam não explorando as reais potencialidades desses alunos. Este foi o caso de uma aluna que conforme observamos, durante as aulas assistidas, era deixada de lado, num canto da sala, desenhando margaridas, o que, para a professora parecia suficiente. Essa aluna, na verdade, não estava incluída, mas apenas inserida naquela sala. É também marcante a representação de que o aluno com necessidades educacionais especiais é o diferente, como discutiremos mais à frente.

Excerto 38:

> **SP3**: Porque MUITAS vezes, **eles surpreendem a todas as expectativas, eles não fracassam,** mas é preciso que haja a oportunidade, né? [...] eu procurei com esses dois alunos, em particular que eu tive, eu procurei sempre manter o mesmo ritmo de aula, mas **é INEGÁVEL que na hora de tratar com esses, é... havia sempre uma é... é... uma diferença TANTO DE EXPECTATIVA**, quanto de... é... vamos dizer assim de transmissão daquilo que precisava.

Excerto 39:

> **SP3**: Tinha os erros dele, mas a... a... o, o, vamos dizer... **o objetivo traçado para... os alunos, de maneira geral, é... ... se eu fosse fazer é... o mesmo objetivo com ele, ele talvez ele não alcançasse**, talvez ele não recebesse UMA NOTA, digamos assim, é... é... por um **desempenho igual** aos demais, mas é... **se nós levarmos em conta os parâmetros diferentes**, eu acho que ele produzia muito mais do que alguns outros alunos.

No que se refere às representações, Rajagopalan (2003, p. 120) lembra que

> Toda representação é política porque se constitui num ato de intervenção. Ora, enquanto representações das realidades que se propõem a descrever, as teorias também funcionam como intervenções, fazendo com que nós comecemos a olhar para o mundo de uma forma e não de outra.

Às vezes, surge, a partir da representação construída de que os alunos com necessidades educacionais especiais têm dificuldades de aprendizagem, uma outra representação que é a de que eles não fracassam, como destacado no excerto 38. Como já sinalizamos anteriormente, essa representação pode ser decorrente da baixa expectativa do professor (ou da escola) frente aos alunos com necessidades

educacionais especiais, que, por esperar uma melhoria pequeníssima (ou nenhuma), considera que qualquer mínimo acrescido em sua aprendizagem seja, então, um motivo de sucesso. Este tipo de representação pode causar conseqüências desastrosas e indesejáveis que impedirão os alunos com necessidades educacionais especiais de explorarem suas próprias potencialidades e de se desenvolverem.

Outras vezes, quando essa expectativa mínima, em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, é ultrapassada (em pequena ou maior proporção), existe um sentimento embaralhado; um misto de exultação, surpresa e reconhecimento. Na verdade, seria ético estabelecer parâmetros para avaliar o fracasso e o sucesso de um aluno com necessidades educacionais especiais? Bem, para Rajagopalan (2003, p. 15) "só se pode falar em ética quando estão em discussão ações intencionais praticadas por agentes humanos no exercício de sua livre e espontânea vontade".

Em muitas escolas, na realidade, não existem parâmetros para determinar o fracasso ou o sucesso no desempenho do aluno com necessidades educacionais especiais, pois há nas reuniões de colegiado (ou nas reuniões internas da escola) a prática de os professores decidirem, em senso comum, que os alunos com necessidades educacionais especiais passarão para a próxima etapa, independentemente de seu rendimento escolar, ou da efetivação, em alguma medida, de seu processo de aprendizagem. Essa aprovação independe de qualquer empenho da parte deles. Talvez, esteja aí a explicação de o porquê de a escola nomear/predicar de "*especiais*" também aqueles alunos com dificuldades de aprendizagem. Por outro lado, inferimos que, para SP1 e para SP3, os alunos sem necessidades especiais aprendem naturalmente e com facilidade. Isto pode ser percebido nas manifestações lingüísticas de alguns sujeitos-professores, conforme já discutimos anteriormente, que revelam a política de nomeação empregada pelos

professores para designar as crianças sem necessidades especiais. Apesar de serem vários os fragmentos em que o tema aparece, destacamos abaixo os excertos 40, 41 e 42, para analisar a política de nomeação empregada pelos sujeitos-professores para designar os alunos com necessidades educacionais como sendo "especiais".

Excerto 40

> **SP3**: [...] É... ela não tem sido ideal nem para as **crianças consideradas entre aspas normais**, quanto mais para **as especiais**. [...]

Excerto 41

> **SP1**: Bom, é... **a criança com necessidade especial** são todos aqueles que nós usamos como deficiência física, deficiência psicológica, né, e neurológica.

Excerto 42

> **SP1**: [...] por exemplo chega **uma criança aqui necessidade especial** deficiência mental, [...]

No que tange às questões sobre diferença e identidade, que têm sido o foco central na política educacional, consideramos oportuno lembrar, mais uma vez, o que Silva (2000, p. 73) discute, advertindo-nos que

> Na perspectiva da diversidade, a diversidade e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como

> dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença.

Silva (2000, p. 97-98) enfatiza ainda o fato de o multiculturalismo ser teorizado na educação simplesmente como uma estratégia pedagógica considerada liberal por

> estimular e cultivar os bons sentimentos e a boa vontade para com a chamada "diversidade" cultural. Neste caso, o pressuposto básico é o de que a "natureza" humana tem uma variedade de formas legítimas de se expressar culturalmente e todas devem ser respeitadas ou toleradas – no exercício de tolerância (...).

Aceitar o "diferente" por uma simples questão de tolerância, caridade ou complacência seria uma forma camuflada de criar outras dicotomias, de segregar, e poderia resultar em uma forma velada de exclusão. Reconhecendo a existência de relações de poder implicadas nesse processo inclusivo, a adoção dessa concepção "caridosa" provocaria, segundo Silva (2000, p. 98) a instauração "(...) do dominante tolerante e do dominado tolerado ou a da identidade hegemônica, mas benevolente e da identidade subalterna, mas 'respeitada'".

Observemos agora o excerto 43, que se segue, que mostra um trecho em que SP3 declara, e reforça como sendo "*uma alegria*", o fato de ele ter um aluno com necessidades educacionais especiais em sua sala de aula. Notamos que SP3 deseja enfatizar que ele é a favor do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas ele não explicita a razão de ter sentido alegria em ter um aluno com

necessidades educacionais especiais em sala de aula. Talvez fosse por se tratar de apenas "*um*" aluno, ou por ser "*razoável o retardo mental*" desse "*aluno excepcional*" ou, ainda, pelo fato de esse aluno ser integrado e por participar "*ativamente*" das aulas. O que podemos afirmar com certeza é que, tanto as condições físicas da escola, quanto a equipe pedagógica precisariam oferecer condições de aprendizagem para esse aluno com necessidades educacionais especiais. Analisando o excerto 43, podemos inferir que SP3, talvez, esperasse uma evolução desse aluno no ritmo dos demais ao mencionar que "*a evolução dele... ela não se dava no ritmo dos demais e não se daria*". Além disso, parece que, ao se referir aos outros alunos como sendo os "*demais*", SP3 deixa transparecer que havia uma expectativa de uniformidade.

Excerto 43

> **SP3**: [...] Nós... até por uma força de lei, nós temos a obrigação de receber esses alunos..., mas, **uma alegria... foi uma alegria pra mim**, logo quando eu entrei aqui, saber que tinha UM **aluno excepcional, com retardo mental razoável** e que ele participava das aulas ativamente. Ele era integrado né... com os alunos e... de... uma maneira é.... que nós vimos que a... **a evolução dele... ela não se dava no ritmo dos demais e não se daria.** [...]

Ainda nesse mesmo excerto 43, encontramos uma ocorrência de um ato de nomeação/predicação (*"retardo mental razoável"*) bastante impreciso (mas que ele parece considerar politicamente correto), por meio do qual SP3 tenta caracterizar o problema de um determinado aluno com necessidades (educacionais) especiais. Ao usar essa designação, SP3, deixa transparecer a idéia de que há um limite, com relação ao

grau de “excepcionalidade” com o qual o professor consegue trabalhar, no que se refere à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas dos que a escola considera como “normais”. De fato é preciso reconhecer que há tipos e graus diferentes de problemas das mais variadas ordens (física, mental, neurológica, cognitiva e psicológica) e, portanto, não se pode esperar que todos os problemas serão tratados da mesma forma ou que demandarão o mesmo esforço. Assim, não se pode esperar que a forma como esse processo será vivenciado possa ser prevista.

Ao retomarmos a discussão anterior sobre a questão de a escola e os professores estarem preparados (ou não) para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais, lembramos que não há uma uniformização para definir qual é a escola que está preparada para a inclusão, se é que alguém ou alguma instituição admita estar. Além disso, não há um padrão para assegurar a capacitação profissional dos professores.

Outro ponto relevante e, a nosso ver, até contraditório, refere-se ao fato de que as escolas podem ser penalizadas, legalmente, por recusarem alunos com necessidades educacionais especiais, mas, ao mesmo tempo, a lei preconiza a inclusão desses alunos com necessidades educacionais especiais utilizando o advérbio “preferencialmente”, que modaliza seu caráter mandatório e dá espaço para que ela seja entendida como sendo uma prioridade que admite exceções. Quanto ao emprego desse advérbio, Souza (2006, p. 17) afirma que “este termo pode nos levar à conclusão de que, não obrigatoriamente, os alunos com necessidades educacionais especiais devem estar matriculados e freqüentando uma classe regular de ensino”. Assim a lei, ao empregar a palavra preferencialmente, dá margem para duas interpretações. Alguns a entendem como uma obrigação, sob pena de punição, que é a interpretação mais difundida pela sociedade e pela mídia. Outros entendem a palavra “preferencialmente” pode ser leva à

idéia de esse processo inclusivo é opcional e, por essa razão, não poderia levar a qualquer tipo de penalidade.

Um excerto muito significativo foi o excerto 44, que mostra um trecho em que o sujeito-professor vale-se de uma metáfora bastante peculiar, que nos remete ao ideário de que a diferença do aluno com necessidades educacionais especiais deve ser considerada como um desvio, bem como à idealização de uma turma homogênea, vista como sendo um "*rebanho como um todo*". Ao discorrer a respeito de metáforas nos amparamos na perspectiva de Derrida. Este autor pondera que se metáfora é caracterizada como sendo uma derivação ou um desvio, então, tudo pode ser considerado como metáfora, uma vez que toda escolha passa pelo filtro do inconsciente e pelos sistemas de crenças e valores que constitui cada sujeito. Assim, não há possibilidade de uma interpretação neutra, imune à mediação do sujeito e das circunstâncias que a produzem. Arrojo e Rajagopalan (1992, p. 53) sinalizam que "todo sentido que chamamos de "literal" foi, a princípio, metáfora e, portanto, criação – e não descoberta – do homem". Os referidos autores (1992, p. 54-55) ainda destacam que "a literalidade – a neutralidade, a razão, o puramente objetivo – é a grande metáfora, a metáfora primordial criada pelo homem que, entretanto, precisa se esquecer de que a inventou para não se lembrar de sua finitude e de suas limitações humanas".

Abaixo transcrevemos o excerto 44, a que nos referimos.

Excerto 44

> **SP3**: [...] ALUNOS especiais, na minha opinião são aqueles que demandam uma atenção... diferenciada. **É aquela que não se enquadra é, é... no rebanho *como um todo***. Ela TEM uma atenção diferenciada, ou precisaria ter uma atenção diferenciada e nesse aspecto, a gente... ... a gente pode rotular é... aqueles que são MAIS

> claramente diferenciados né? Eu falei aqui um exemplo da síndrome de Down, é... eu falei de um outro exemplo de um retardo mental. [...]

Considerando a posição enunciativa desse sujeito-professor, podemos fazer várias inferências. A primeira questão seria discernir o sentido de rebanho. O que significa rebanho para SP3? Seriam os alunos como um rebanho e o SP3, na condição de professor, o pastor deste rebanho?

O nome "rebanho" nos remete ao ideário de massa como uma totalidade e, também, a associações coletivas empregadas para fazer referência a animais de uma mesma natureza. Segundo o dicionário (FERREIRA; 2001, p. 643), a palavra rebanho significa "o total de qualquer espécie que constitui gado para corte; porção de animais como ovelhas, cabras, etc., guardados por um pastor; grupo de pessoas que se deixam levar sem manifestar vontade própria". A partir daí, outra relação eminente é a conexão que leva à metáfora da ovelha negra, ou à conhecida parábola bíblica da ovelha perdida.

O processo de construção das metáforas é mais do que fazer uma ingênua comparação, pois nela, está embutido um julgamento de valor. A metáfora serve como uma forma de demonstrar representações e, muitas vezes, revela e reforça (pré)conceitos.

A metáfora da ovelha negra sugere que em todo rebanho, existe uma ovelha que se destaca por ser de difícil trato, insubmissa, indócil, indisciplinada, de mau comportamento, ou seja, que não acompanha os demais da mesma espécie e nem se enquadra nos padrões de normalidade da espécie a que pertence. Já, a parábola bíblica da ovelha perdida narra que havia 100 (cem) ovelhas em um rebanho e que uma dela se perdeu. Então, o pastor dessas ovelhas deixou as outras 99 (noventa e nove) ovelhas e

saiu para procurar e trazer de volta a ovelha que estava perdida. Se fizermos uma relação com o contexto escolar, a ovelha perdida e que não se enquadrou no rebanho seria o aluno com necessidades educacionais especiais, como desviado ou diferente dos outros que estão juntos no mesmo rebanho. Assim, o aluno com necessidades educacionais especiais fica perdido e é excluído para fora do rebanho. O pastor, preocupado, que sai em busca dessa ovelha perdida, seria o professor que, notando o aluno com necessidades educacionais especiais (perdido), que não está no mesmo nível de desenvolvimento e de aprendizagem da turma (o rebanho), quer resgatá-la, carregá-la, para trazê-la de volta para junto dos outros, numa busca pela homogeneização.

Outra metáfora bastante interessante para nossa análise foi a transcrita no excerto 45, em que SP5 compara seu grupo de alunos a bolinhas redondas e a aluna com necessidades educacionais especiais a uma bolinha achatada.

Excerto 45

> **SP5**: [...] **A menininha é portadora da síndrome de Down**. Expliquei dentro de uma linguagem que fosse acessível pra eles e coloquei, falei: olha vocês **é como se vocês fossem bolinhas. Nós fomos rolando, nós fomos rolando... a gente foi rolando na mão igual uma massinha e aí agora tá todo mundo redondinho, brinquei com eles, e a ZZZZ ainda tá achatadinha. Ela precisa de um tempo maior pra ficar redondinha.** Ela ainda não escreve igual vocês, ela ainda não fala igual vocês, ela às vezes não consegue ficar muito tempo sentada no lugar. **Ela precisa de um tempo maior pra ficar redondinha**. Eles passaram a ter mais cuidado com ela, aceitar mais, ter mais tolerância com ela, até defender ela fora da sala, [...]

Inicialmente, em seu dizer, SP5 usa um substantivo no diminutivo para se referir a essa aluna com necessidades educacionais especiais, chamando-a de "*menininha*". Esta escolha lingüística atribui ao vocábulo matizes de significação que podem produzir tanto um sentido apreciativo (e carinhoso) quanto um pejorativo, levando à idéia de pequenez e de inferioridade.

Quando SP5 utiliza a metáfora da bolinha, observamos, mais uma vez, que o ideal da homogeneização permeia o dizer de SP5. Afirmar que a aluna é uma bolinha achatadinha, que precisa rolar para ficar redondinha (isto é como os outros alunos), é desconsiderar a diferença que existe entre os alunos; é esperar em vão que esses alunos sejam todos iguais entre eles e sugerir equivocadamente aos demais alunos que em questão de tempo o diferente se tornará igual. Talvez, assim, os outros alunos também passarão a acreditar e a esperar que um aluno diferente se torne igual aos outros (que o chatinho fique redondo).

Ao analisarmos o excerto 45 acima, nos propomos a abrir uma fissura na superfície aparentemente una e homogênea desse texto, na tentativa de trazer à tona, não só o visível materializado no lingüístico, mas também as opacidades e os apagamentos presentes aí. Quando SP5 utiliza a metáfora da bolinha, percebemos uma representação bastante significativa do que seja ensinar e aprender, que vem se perpetuando nos contextos educacionais, qual seja a de que o papel do professor deve ser o de **formar** o aluno. O lexema "formar" pode significar "enquadrar", homogeneizar, colocar em formas como se a escola fosse o espaço onde as diferenças pudessem ser apagadas, na medida em que fossemos modelados e/ou formatados pelas práticas educacionais. Na verdade, tais práticas educacionais são resultados de políticas educacionais que tentam apagar e/ou ignorar as diferenças. Nesse contexto, o papel do aluno poderia ser o

daquele que se deixa formar ou modelar pelo sistema. SP5 afirma que o aluno será moldado como os outros, mas durante um período maior de tempo.

Em geral, a sociedade tende a uma visão de sujeito padronizado, e também tende a classificar de acordo com esse espectro. Ao eleger um padrão de normalidade, fica esquecida a diversidade humana, que é a particularidade fundante da constituição dessa sociedade. Segundo Mattos (2002, p. 13-14)

> Os grupos sociais humanos definem padrões normais ou estigmatizados. Assim, uma pessoa é considerada normal quando atende aos padrões que previamente são estabelecidos. A transgressão desses padrões caracteriza o estigmatizado, que, por sua vez, expressa desvantagem e descrédito diante de oportunidades concernentes aos padrões de qualidade, de acordo com o estádio mais avançado das criações humanas.

Assim, o estigma do diferente pode transformar-se em preconceito que interfere diretamente nas relações sociais e pode ser entendido pela maior parte dos sujeitos como um construto de anormalidade. Para Facion (2002, p. 1-2)

> A história tem nos mostrado que em nossa sociedade, o diferente, por não ser conhecido, é, muitas vezes, intolerado, inaceitável e não passível de convivência, gerando a estranheza de relação que infringe espaços e encrosta preceitos equivocados, os ditos preconceitos. Preconceito seria, então, sob certo aspecto, essa inabilidade da relação entre os diferentes; inabilidade que, seguida de carga afetiva negativa, ainda potencializa as diferenças de forma pejorativa, pois gera ações e tratamentos diferenciados, segregacionistas, excludentes, impelindo o diferente ao abandono [...]

Em nosso contexto de pesquisa, o aluno com necessidades educacionais especiais é vítima de exclusão e segregação por ser marcado pela diferença, uma diferença que o caracteriza e o singulariza, porém confere-lhe disparidade de valor. Silva (2000, p. 74) afirma que "... em oposição à identidade, a diferença é aquilo que o outro é...", e que, desse modo, "é fácil compreender; entretanto, que identidade e diferença estão em uma relação de estreita dependência". Assim sendo, não há como separar a diferença de identidade, visto que em uma encontra-se implicada a outra.

É interessante ressaltar a visão de Sawaia (1999, p. 8), ao afirmar que "a sociedade exclui para incluir e esta transmutação é condição da ordem social desigual, o que implica o caráter ilusório da inclusão". De tal modo a concepção dialética exclusão/inclusão de Sawaia (1999, p. 8) introduz

> a ética e a subjetividade na análise sociológica da desigualdade, ampliando as interpretações legalistas e minimalistas de inclusão como as baseadas em justiça social e restritas à crise do Estado e do sistema de empregabilidade. Dessa forma, exclusão passa a ser entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro.

No excerto 46, abaixo, percebemos uma hierarquia estabelecida por SP3 entre os alunos com necessidades educacionais especiais e os que não têm necessidades educacionais especiais. Vejamos o excerto 46:

Excerto 46

> **SP3**: [...]**Então eu acho que a preparação, ela não precisa ser de todo diferenciada,** mas eu acho que na hora de tratar com ele, né?

> **Chegar mais perto... de descer a explicação ao nível dele,** talvez eu esteja até falando de uma maneira preconceituosa né? ... **Então de descer a explicação, de esperar DELE, é claro, bastante menos do que os demais**, mas sabendo que ele, se ele pode produzir até aqui, ele chegou até aqui é com louvor que ele chegou, né?

No início do excerto 46, acima, SP3 afirma que a preparação da aula para as turmas que têm alunos com necessidades educacionais especiais não precisa ser diferenciada. Isto parece divergir das abordagens de ensino mais atuais, na área da Educação, que são (ou pretendem ser) centradas no aluno e nas tarefas e que, por isto mesmo, exigem preparo diferenciado, principalmente quando há a presença de alunos com necessidades educacionais especiais. A nosso ver, a preparação das aulas em cada turma deve considerar sim quem são os alunos integrantes dessas salas de aula e, assim, tentar antever (ao máximo) os possíveis impasses que podem ocorrer durante a aula. Desta forma, pode-se evitar que a aula seja improvisada.

Em um outro momento, SP3 menciona a necessidade de "*descer a explicação ao nível*" dos alunos com necessidades educacionais especiais. Essa observação do professor demonstra seu cuidado na tentativa de atender às necessidades especiais do aluno, mas, ao mesmo tempo, pode representar um pré-julgamento perigoso, pois haveria o risco de subestimar a capacidade de aprendizagem desse aluno, impedindo o pleno desenvolvimento de seu potencial. Além disso, fica implícito que os alunos sem necessidades educacionais especiais o compreendem da mesma forma; ilusão necessária a que se apega todo professor.

Inferimos, também, que, em geral, a preparação da aula é feita em função desses alunos (sem necessidades especiais), desconsiderando-se as necessidades específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais. Caso contrário, não haveria a

necessidade de "*descer a explicação ao nível"* dos alunos com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, restaria, talvez, para os alunos com necessidades educacionais especiais a improvisação segundo a situação emergente. Infelizmente, o excerto 46 não dá margem para que possamos observar o cuidado com a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais, que, ao que tudo indica, permanecem excluídos, apesar de serem inseridos nas turmas das escolas da rede regular de ensino. Nessa dinâmica, Sawaia (1999, p. 40) chama a atenção para o fato de que

> ...o momento transitório da passagem de exclusão para inclusão está se transformando num modo de vida que permanece: o modo de vida do excluído que não consegue ser reincluído. E tal modo de vida compromete sua dignidade, sua capacidade de ser cidadão, sua condição humana, do ponto de vista moral e político.

Ainda no excerto 46, SP3 menciona que, pode até estar sendo preconceituoso e acrescenta que (além de "*descer a explicação*" para os alunos com necessidades educacionais especiais) é preciso "*esperar dele, é claro, bastante menos do que os demais*". Pelos dizeres de SP3, podemos perceber que mesmo aqueles professores que se dizem a favor do processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na escola regular parecem acreditar que esses alunos não têm potencial de aprendizagem. Eles parecem não conseguir fazer outra leitura, como a de que o potencial de aprendizagem desses alunos é diferente. Parecem não perceber que *"descer o nível"* não basta, e não irá propiciar condições para que eles desenvolvam suas próprias potencialidades. Neste sentido, Sawaia (1999, p. 59) assevera que "o preconceito é um julgamento positivo ou negativo, formulado sem exame prévio a

propósito de uma pessoa ou de uma coisa e que, assim compreende vieses e esferas específicas".

Consideramos significativos os excertos seguintes (47 e 48), que nos mostram o posicionamento de SP1 quando afirma que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais podem ser incluídos na escola regular e que a inclusão ocorre de acordo com a necessidade educacional da criança.

Excerto 47

> **SP1**: [...]É **conforme a necessidade especiais da criança** que nós vamos tentar é... continuar um trabalho com ele ... As crianças com necessidades especiais, **nem todas podem ser inseridas na escola regular. Nem todas**!

Excerto 48

> **SP1:** Olha é onde a gente comenta é que essa criança precisa do quê? **Ela precisa duma escola especial** aonde tenha um atendimento que leve a essa criança ter uma etapa **BOA para que ela possa ser inserida, ou, né, incluída na escola regular.**

No excerto 48, SP1 fez menção à escola especial e declarou que, dependendo do(a) aluno(a) com necessidades educacionais especiais, ele/ela deveria, primeiro, ir para essa escola (escola especial) e, só depois, buscar a inclusão em uma escola da rede regular de ensino. Nesse exceto, observamos que SP1 considerou a escola especial como um degrau para se chegar à escola regular, ou como uma forma de preparação para que o aluno com necessidades educacionais especiais seja incluído. Ficou ainda muito vago o que seria para SP1 uma *"boa"* escola especial. E poderíamos perguntar ainda, qual seria o nível desejável de "preparo" para que o(a) aluno(a) com necessidades

educacionais especiais pudessem ser considerados "aptos" a serem finalmente "incluídos"? Se as crianças devem ir para a escola especial inicialmente para se prepararem para a inclusão na escola regular, poderíamos pensar que isso seria uma maneira de buscar reduzir a diferença e tentar formar salas homogêneas.

Nos excertos 49 e 50, abaixo, SP1, inclusive, relatou uma passagem em que não foi possível receber um aluno com necessidades educacionais especiais na escola e que aconselhou a mãe dessa aluna levá-la para uma escola especial.

Excerto 49

> **SP1:** Inclusive esteve aqui na escola. Fiquei muito chateada, porque isso não é... não é, assim... **não é do meu estilo fazer**. A mãe veio atrás, mas a... a criança totalmente é... **ela não tinha como**. Uma... **ela era uma criança de cadeira de rodas, ela não tinha controle de cabeça, ela não... ela não sabia como engolir.** Então, quer dizer... numa escola estadual onde nós estamos tentando fazer essa inclusão. ... Eu acho que seria uma exclusão. Então, realmente eu senti, fiquei com o coração na mão. Após a pessoa sair, eu chorei por não poder ajudá-la. Mas, infelizmente a gente tem que ter uma, uma... um conceito certo. Dá, não dá. Entendeu? Isso é a minha opinião.

Excerto 50

> **SP1:** Ela estava numa escola especial. É aonde ela conseguiu permanecer, né...

Já no excerto 51, que se segue, SP1 aconselha a mãe dessa criança, indicando para ela uma escola especial. SP1 usou argumentos para convencer a mãe de que é na escola especial é que "*vai ser bom*" e, para isto, usou justificativas relacionadas à constituição física da criança, para convencê-la de que a escola regular não seria o lugar apropriado para a criança. Finalmente, SP1 assegurou à mãe de que a filha (com necessidades

educacionais especiais) seria futuramente incluída. De acordo com os relatos de SP1, supomos que dificilmente aquela criança terá a chance de ser incluída na escola regular, pois nem mesmo SP1 acreditou nisso. Observamos que, logo após o trecho destacado no excerto 51, SP1 menciona a necessidade de parceria para incluir a referida criança. Além disso, consideramos que as primeiras etapas que devem ser cumpridas, segundo SP1, são por demais complexas para serem vencidas em uma escola especial estadual.

Excerto 51

> **SP1:** Isso dói na gente, mas o quê que a gente vai fazer? Lá onde ela está... é como eu falei com a mãe**. "Lá onde a senhora está levando ela para uma escola especial... olha o tanto que vai ser bom. Que ali ela vai iniciar as suas etapas. Ela vai começar a aprender a ter mais segurança na cabeça. Ela vai ter equilíbrio de assentar na cadeira. Aí SIM! Depois das etapas cumpridas numa escola especial... aí poderia ir pra uma escola regular**". Logicamente com parceria. Aí seria o ideal, mas primeiramente teria que fazer as suas etapas na especial.

Foram várias as vezes em que pudemos perceber, nas manifestações lingüísticas enunciadas pelos nossos sujeitos-professores, o chamado discurso do lamento, como exemplificamos em alguns excertos elencados a seguir:

Excerto 52

> **SP1**: Olha é... realmente **até hoje nós estamos aguardando algumas rampas**, porque realmente temos, mas ainda está com limitações pela... as crianças com necessidades especiais. **Ainda nós tamos, [SIC} ainda... temos uns probleminhas.**

Excerto 53

> **SP3**: Então nós vemos aqui que **existe uma estrutura muito deficiente** pra uma coisa tão simples. Uma sala de aula ideal **seria** muito diferente dessa. **Seria** uma sala que **traria** estímulos é... é... ao redor, estímulos bons, não ruins. Não seria uma sala pichada, não seria uma sala mal iluminada né... **não seria uma sala com o quadro muito TOSCO**, né? **Teria que ter recursos /---/ que o dinheiro precisa é... adquirir, comprar ... ... e no entanto, não é o que nós temos**.

Excerto 54

> **SP3**: [...] Então, isso, pra mim É extremamente importante, É VÁ-LIDO, é preciso abrir esse espaço, mas **nós esbarramos ... com um OUTRO problema que já é assunto pra outra pesquisa que é ES-TRU-TU-RA que o estado, o governo dá pra que as escolas ofereçam uma educação de qualidade. Isso é pra outro assunto.**

Em todas as entrevistas realizadas, os sujeitos-professores ao falarem sobre a proposta governamental de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas de aula do ensino regular marcaram seus dizeres, em vários momentos, pelo discurso do lamento (FILBIDA, 2005) que tem a falta como sua sustentação. Para eles, a dificuldade, ou inviabilidade de um processo inclusivo, é justificada sempre pela falta de algo inatingível, como em alguns excertos abaixo e, que podemos (rampas, salas adequadas, etc.). As escolhas lingüísticas *"aguardando"; "probleminha"; "estrutura muito deficiente"; "quadro muito tosco"; "esbarramos com outro problema" e "ES-TRU-TU-RA"* (dito de forma enfática) sinalizam formas de justificativa que reforçam a idéia de que esses sujeitos-professores, ao mesmo tempo em que percebem a legitimidade do processo de inclusão desses alunos, não se sentem amparados, nem do ponto de vista estrutural, e nem do pedagógico, para assumi-lo.

Mais uma vez, percebermos que o aluno com necessidades educacionais especiais é considerado e tratado como o diferente, enquanto os demais alunos são tratados como sendo iguais entre eles em um todo. Na verdade, o que concebemos é que

todos são diferentes e que essas diferenças podem ser positivas para a singularização de cada sujeito. Para o sujeito-professor SP3, a diferença é compreendida como algo negativo, tanto que, para ele, há a necessidade de que elas sejam reduzidas ou, até, apagadas. Vejamos os excertos 55 e 56 que ilustram momentos em que SP3 fala do que é para ele o aluno com necessidades educacionais especiais.

Excerto 55

> **SP3:** O nome especial, ele também é muito vago... ... Talvez ele tenha sido posto pra... é, é... **pra atingir as mais diversas DIFERENÇAS que atinge e justamente a diferença que a gente tá tentando é... nesse, nesse último momento diminuir**. **Todas as diferenças, elas são prejudiciais.**

Excerto 56

> **SP3**: Eu... eu procurei com esses dois alunos, em particular que eu tive, **eu procurei sempre manter o mesmo ritmo de aula,** mas é INEGÁVEL que na hora de tratar com esses, é... havia sempre uma é... é... uma diferença TANTO DE EXPECTATIVA, quanto de... é... vamos dizer assim de transmissão daquilo que precisava.

Tanto no excerto 55 quanto no excerto 56, é possível notar que SP3 idealiza a sala de aula como um lugar constituído pela homogeneidade, a ponto de buscar diminuir as diferenças dos alunos, para que o planejamento (o ritmo) da aula seja mantido no mesmo compasso. Da mesma forma, SP1, no excerto 57, justifica o remanejamento de alunos com necessidades educacionais especiais de uma sala para outra, desconsiderando o critério de idade cronológica dos alunos com necessidades educacionais especiais, como principio do processo de inclusão.

Excerto 57

> **SP1**: Olha, **é nível de idade**, é... eles ficam naquela idade, né? É por idade mesmo que eles falam. **Aí, depois tem aquele processo daquele remanejamento**, onde tem as etapa, aonde a criança conseguiu, você entendeu? Então, varia muito pela idade, pela a... pelo o nível que o aluno está, pra que ele também não sinta tão, assim, frustrado.

No decorrer desta pesquisa, foi-nos possível perceber que, muitas vezes, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares não depende apenas da disposição da escola ou dos professores. Na verdade, consideramos que várias escolas também têm necessidades educacionais especiais, já que não estão estruturadas e nem preparadas para lidar com a inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais. As escolas parecem ressentir-se principalmente da necessidade de serem adaptadas no espaço físico e da preparação profissional dos professores. Para incluir os alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares, percebemos que há falta de: propiciar o acesso para os alunos com deficiências físicas; capacitar os professores para que haja aprendizagem; criar um projeto pedagógico exclusivo para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais; instaurar planos específicos de ensino-aprendizagem para atender às necessidades educacionais de cada um desses alunos; reformular currículos, avaliações e métodos para que atendam, também, os alunos com necessidades educacionais especiais; extinguir a dicotomia aluno "dito normal"/ aluno especial; efetivar o uso das fichas denominadas PEI (Plano Educacional Individual) ou PDI (Plano de Desenvolvimento Individual do aluno); utilizar materiais didáticos complementares para o desenvolvimento e aprendizado de cada alunos com necessidades educacionais especiais; esclarecer as necessidades especiais do aluno para o professor, fundamentando-se em laudos médicos e psicológicos; modificar algumas representações

que os professores têm do que seja o alunos com necessidades educacionais especiais; questionar a concepção de diferença; desfazer de padrões niveladores; aprender a lidar com a heterogeneidade; entre outras.

Não pretendemos encerrar nossa discussão aqui, como já advertimos no início de nossa reflexão. Neste nosso trabalho, procuramos nos inserir numa discussão atual que problematiza o processo de inclusão de alunos com necessidades (educacionais) especiais em escolas regulares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho de pesquisa com foco na política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas regulares teve como objetivo geral tentar compreender como o processo de inclusão desses alunos é percebido pelos sujeitos-professores de escolas estaduais e particulares da rede regular de ensino da cidade de Uberlândia, MG. Assim, investigamos a(s) política(s) de nomeação/predicação usada(s) pelos sujeitos-professores (que participaram desta pesquisa) para designar os alunos com necessidades educacionais especiais na escola e para fazer referência ao próprio processo. Buscamos compreender também as representações desses sujeitos-professores (nas diferentes instâncias da escola, a rede estadual e a rede particular da cidade de Uberlândia – MG), no que diz respeito a esses alunos.

O estudo foi desenvolvido com base na hipótese de que a política de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais é marcada por contradições, uma vez que a escola (representada aqui por professores), na verdade, anseia pela formação de turmas homogêneas e uma vez que, ao tentar lidar com as diferenças, ela acaba por abordar esse tema (a diferença) adotando uma atitude de complacência e tolerância (quase compaixão), muitas vezes até tentando abafar ou apagar essa diferença, ao invés de respeitá-la, de fato. Hipotetizamos ainda que, como conseqüência, a escola reforça o processo de essencialização daquilo que considera a norma (o normal, o natural) excluindo, de forma velada, aquele que não se enquadra na norma.

Nesta pesquisa, o *corpus* que constituiu o material de nossa investigação foi analisado e discutido com base no referencial teórico da Pragmática, da Lingüística Crítica e dos chamados Estudos Culturais, para tratar do caráter performativo da linguagem atrelado à política de nomeação (AUSTIN, 1990) e à constituição identitária dos alunos com necessidades educacionais especiais. Assim, buscamos respaldo nessas linhas teóricas acima mencionadas para discutir sobre as dimensões ética e política desse processo de nomeação/predicação e suas possíveis conseqüências no tipo de intervenção pedagógica como a supracitada. Assim, esta investigação esteve vinculada a uma concepção de linguagem que considera seu caráter perfomativo e a questão das práticas identitárias, de acordo com a perspectiva pós-moderna, conforme alguns estudiosos pós-estruturalistas tais como Hall (2000); Woodward (2000); Silva (2000); Rajagopalan (1990; 2003; 2004; 2006); Freitas (2006); dentre outros.

O estudo, de base qualitativa e interpretativista, teve também um caráter intervencionista, uma vez que adotamos uma base teórica (a Pragmática e a Lingüística Crítica) que tenta compreender e discutir os aspectos (e suas implicações) políticos e éticos atrelados às manifestações lingüísticas.

Para a coleta dos dados, visitamos três escolas (que chamamos de E1, E2 e E3), na cidade de Uberlândia-MG, que acolhem, em suas turmas, alunos com necessidades (educacionais) especiais. Nessas escolas, coletamos nossos dados por meio de entrevistas semi-estruturadas com seis (06) professores (que chamamos de SP1, SP2, SP3, SP4, SP5 e SP6) e observações de aulas (07 aulas), com notas de campo. Assim, nosso corpus de estudo foi composto pelas manifestações lingüísticas dos professores entrevistados, e nossas análises foram complementadas pelas notas de campo desenvolvidas durante as aulas observadas.

A partir dos dados analisados nesta pesquisa pudemos conhecer alguns aspectos e algumas representações que parecem estar se naturalizando no contexto de implementação do projeto governamental de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede regular de ensino de nosso país. Observamos em nosso estudo que, em geral, as representações que os sujeitos-professores têm desse processo de inclusão estão, de alguma forma e de uma maneira geral, ligadas à noção de dificuldade. Outras representações observadas, no que diz respeito ao processo investigado, estão, em sua maioria, relacionadas às concepções de diferença, lentidão e atraso. Na verdade, a diferença parece ser percebida como algo negativo; a diversidade não é, pelo menos no contexto investigado, ligada à possibilidade de enriquecimento do processo de crescimento e de desenvolvimento dos alunos. Assim, o aluno com necessidades educacionais especiais é, muitas vezes, visto como aquele que é o diferente e que, por isso, vai fazer com que a turma se torne heterogênea (o que parece ser percebido como algo negativo pelos professores). A partir daí, são construídas outras representações e apresenta-se o apagamento das diferenças e a idealização – ilusória – da formação de turmas homogêneas. De fato, qualquer sala de aula já é por si só constituída pela diferença, quer os alunos tenham ou não necessidades educacionais especiais.

De uma maneira geral, o que se observa é que, a inclusão parece ser ainda compreendida por muitos professores como um processo a ser desenvolvido para tornar os alunos "iguais", sejam eles alunos com necessidades educacionais especiais ou não, e não como uma forma de ensiná-los a lidar com a diversidade. Essa representação de inclusão como tratamento igualitário entre alunos desconsidera a diferença e culmina na aceitação do outro por compaixão e/ou tolerância. As posturas e as manifestações

lingüísticas de SP4 SP5 SP6, mostradas no capítulo 3, remetem-nos a uma manifestação defensiva, com relação aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como a um sentimento de insegurança no que se refere às "garantias" que esse processo pode oferecer.

A lei determina que os alunos com necessidades educacionais especiais devam ser matriculados nas classes comuns de escolas regulares. As escolas, por sua vez, devem propiciar condições para receber esses alunos e promover a sua respectiva inclusão educacional. No Parecer Nº. 424/2003[29] (aprovado em 27/05/2003) consta que

> em estudos e pesquisas, as escolas inclusivas/integradoras preparam seus professores para trabalhar com a diversidade; reduzem o número de alunos por turma, se necessário; distribuem os alunos com necessidades educacionais especiais nas turmas, evitando-se a sua concentração em uma única turma; estimulam a cooperação e solidariedade entre alunos; trabalham com sistemas de monitorias de alunos; os prédios escolares são acessíveis, sem barreiras arquitetônicas e atitudes preconceituosas ou desrespeitosas ao aluno e possuem diversos serviços de apoio disponíveis aos professores e alunos.

Diferentemente do que está previsto no parecer mostrado acima, em nossa pesquisa, não nos foi possível confirmar todas as adaptações ali propostas. Em geral, os professores afirmaram não estar preparados para lidar com a diferença e os monitores não foram encontrados nas escolas. Os relatos coletados nos permitem inferir que as escolas, pelo menos aquelas que participaram do estudo, não se sentem preparadas para

[29] Parecer emitido pelos membros da Comissão Especial instituída pela Presidência do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, em 06/02/2002.

incluir e, mesmo a escola modelo inclusiva, apresenta dificuldades entre o querer e o efetivar.

Percebemos que a diferença tem, muitas vezes, um impacto contraproducente. Os alunos com necessidades educacionais especiais são freqüentemente percebidos como "iguais" entre eles, mas diferentes do outros "ditos normais". Outras vezes, percebemos a tentativa por parte dos professores de minimizar (ou até mesmo apagar) suas diferenças para que eles se tornem mais parecidos com os outros colegas (alunos considerados "normais", pelo simples fato de não terem necessidades especiais aparentes) e para que a ilusão de turmas homogêneas se sustente. Assim, outra representação que gera equívocos e pré-julgamentos é a de que todo aluno com algum problema de ordem física ou neurológica tem, necessariamente, problemas de ordem cognitiva e, conseqüentemente, problemas de aprendizagem. O oposto também é observado quando os professores acreditam que os alunos que não apresentam problemas físicos ou neurológicos visíveis não terão problemas de aprendizagem.

Outro aspecto dissonante foi com relação ao uso do Plano de Desenvolvimento Individual do aluno (PDI) ou PEI (Plano de Educacional Individual) que, de acordo com a legislação vigente, deveria ser desenvolvido pela escola para cada um dos alunos com necessidades educacionais especiais ali matriculados. O que observamos com relação a este ponto foi que nem todos os alunos com necessidades educacionais especiais possuem esse relatório atualizado; muitos alunos não têm esse relatório nem começado, enquanto outros têm apenas um relatório desatualizado e incompleto.

Como toda pesquisa, esta que relatamos nesta dissertação também teve suas limitações. Uma delas foi não termos tido acesso aos depoimentos dos pais e dos próprios alunos com necessidades educacionais especiais. Essa restrição que nos foi

imposta é, ao mesmo tempo, compreensível e limitante. Por um lado, estamos cientes de que os pais, muitas vezes, não se sentem preparados (nem do ponto de vista emocional, nem do técnico ou teórico) para falar sobre os problemas dos filhos portadores de necessidades educacionais especiais. Por outro lado, é preciso reconhecer que sem seus depoimentos e esclarecimentos, teremos sempre uma lacuna que precisará ser, no máximo, inferida pelos pesquisadores. Assim, fica o desafio para futuras pesquisas que possam se seguir a esta, e que, talvez, consigam nos fornecer evidências que possam complementar nossas análises.

Acreditamos ser pertinente ressaltar neste momento que não houve sequer uma única manifestação lingüística encontrada em nosso *corpus* de estudo que sugerisse que o processo de inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais pudesse se efetivar plenamente e se consolidar nas escolas da rede regular de ensino. Mesmo quando os professores se posicionavam, em princípio, a favor desse processo, eles acabavam revelando algum(ns) tipo(s) de contradição em seus dizeres ou em suas condutas em sala de aula.

No que tange às escolhas lingüísticas, que compõem os dizeres dos professores entrevistados, e seu caráter performativo, podemos dizer que, ao mesmo tempo em que algumas nomeações/predicações revelam posicionamentos político-ideológicos, nem sempre conscientes, elas podem se naturalizar e reforçar estereótipos e preconceitos. Com afirma Borges (2004, p. 173),

> Assim, com base em tais análises e em tais discussões, permeadas por posições teóricas e metodológicas pós-estruturalistas, podemos pensar que as questões ético-políticas – além de estarem ligadas às imbricações fato/valor, à política de nomeação/predicação e a identidades, conforme o que está em jogo no momento e sob uma

> política de representação – efetuam-se na visão de quem faz as escolhas lingüísticas, como na perspectiva de quem é influenciado por elas.

Entendemos que nossa pesquisa não abarca todos os impasses e nem responde todas as questões relacionadas ao processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, mas esperamos que nossas análises e discussões tenham, ao menos, provocado novas reflexões que possam vir a contribuir para a problematização do tema investigado, que a nosso ver, está longe de poder ser considerado um consenso nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRANTES, Ângelo Antonio. **Aluno excluído do sistema público de ensino: a identidade em construção**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 1997.

ALCUDIA, Rosa... [et al.]. **Atenção à diversidade**. Trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

ALVES, Eduardo Ribeiro. **Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Da inclusão teórica à exclusão prática**. Jornal "a Página", ano 10, nº 103, Junho 2001.
Disponível em:<www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1436>
Acessado em: 10/01/2007

ANEXO I. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf>
Acessado em: 11/5/2007.

ARROJO, Rosemary; RAJAGOPALAN, Kanavillil. A noção de literalidade: metáfora primordial. In: ARROJO, Rosemary (org.). **O Signo desconstruído**. Implicações para tradução, a leitura e o ensino. Campinas: Pontes, 1992.

AUSTIN, John L. *How to do things with words*. 1962. Trad. D. M. de Souza Filho. **Quando dizer é fazer**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. **Palavras Incertas. As Não-Coincidências do Dizer**. Trad. C. R. C. Pfeiffer et alli. Campinas – SP: Editora da UNICAMP, 1998.

_____. **Entre a Transparência e a Opacidade - um estudo enunciativo do sentido.** Trad. Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

BAHIA, Norinês Panicacci. **Enfrentando O Fracasso Escolar: Inclusão ou Reclusão dos Excluídos?** Dissertação de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2002.

BORGES, Maria Isabel. **O Jogo Ético-Político nos Quadrinhos Editados em "O Pasquim"**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras e Lingüística, Universidade Federal de Uberlândia - UFU, Uberlândia, 2004.

BRASIL. **Censo Educacional,** 2006.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dadosed.pdf.>
Acessado em: 11/05/2007.

BRASIL. Constituição Federal de 1988 - Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1988.
Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/constituicao.pdf>
Acessado em: 12/04/2007.

BRASIL. Decreto 3.298/99 - Regulamenta a Lei n.º 7.853/89. 20 de dezembro de 1999. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1999.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec3298.pdf>
Acessado em: 10/04/2007.

BRASIL. Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de Agosto de 1991.Aprova o regime de apoio a alunos com necessidades educativas especiais que frequentem estabelecimentos dos ensinos básico e secundário. Visto e aprovado em 11 de julho de 1991. Promulgado em 8 de agosto de 1991. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1991.
Disponível em:
<http://www.malhatlantica.pt/cfaeca/legislacao/apoeduc/DL319_91.DOC>
Acessado em: 15/04/2007.

BRASIL. Lei nº 46/86 de 14 de outubro de 1989. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Aprovada em 24 de julho de 1994. Promulgado em 23 de setembro de 1986. **Diário Oficial da União**. Brasília: 1986
Disponível em:
< http://intranet.uminho.pt/Arquivo/Legislacao/AutonomiaUniversidades/L46-86.pdf>
Acessado em: 20/03/2007.

BRASIL. Lei nº 7853 de 24 de outubro de 1989. Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). **Diário Oficial da União**. Brasília: 1989.
Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei7853.pdf>
Acessado em: 12/04/2007.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Capítulo V, da Educação Especial. **Diário Oficial da União**. Brasília: 23 de dezembro de 1996.
Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn2.pdf>
Acessado em: 12/04/2007

BRASIL. Parecer nº 17 do Congresso Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, de 03 de julho de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 17 de agosto de 2001. Seção I. p. 46.
Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/parecer17.pdf>
Acessado em: 20/04/2007.

BRASIL. Parecer nº 424/2003 do artigo 59 da LDBEN e do art. 18 da Resolução CNE/CEB nº 02/01, de 11 de setembro de 2001 e do Plano Nacional de Educação.

Propõe normas para a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte: 27 de maio de 2003.
Disponível em:< http://www.cee.mg.gov.br/parecer424.2003.htm>
Acessado em:10/04/2007.

BRASIL. Resolução n º 2 do Congresso Nacional de Educação e Conselho de Educação Básica, de 24 de fevereiro de 1981. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial da União**. Brasília: 24 de fevereiro de 1981.
Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res2.pdf>
Acessado em: 10/04/2007.

BUTLER, J. Exitable speech – A politics of the performative. New York: Routledge, 1997. 185p.

CASSOLI, Raquel Alves. **As várias Faces da Produção do Fracasso Escolar: em nome da Inclusão, uma História de Exclusão**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2006.

DERRIDA, Jacques. Assinatura e acontecimento contexto. In: **Margens da Filosofia**. Campinas, São Paulo. Papirus, 1972.

_____. **Margens da Filosofia**. Tradução de Joaquim Torres Costa; Antônio M. Magalhães. Campinas: Papirus, 1991. 376 p.

_____. **Le Monolinguisme de l'Áutre**. Paris, Galilée, 1997.

FACION, José Raimundo**. Inclusão e Integração: cidadania, relação e segregação**. Revista Virtual Htm, www.pg.cdr.unc.br/Revista Virt, v. 01, 2002.
Disponível em: <http://www.pg.cdr.unc.br/RevistaVirtual/NumeroUm/Artigo4.htm>
Acessado em: 10/6/2007

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio**. 4ª. ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 2001.

FILBIDA, M. C. **O Discurso que Sustenta a Prática Pedagógica em um Curso de Formação de Professores de Língua Estrangeira (Inglês)**. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras e Lingüística, UFU, Uberlândia, MG, 2005.

FISH, S. E. With the compliments of the Author: Reflections on Austin and Derrida. In: **Critical Inquiry 8**, p. 693-721, 1988.

FREITAS, Alice C. As Identidades do Brasil: buscando as identificações ou afirmando diferenças? In: RAJAGOPALAN, K. e FERREIRA D. M. M. (orgs.). **Políticas em Linguagem: Perspectivas Identitárias**. SP: Editora Mackenzie. p. 227-253, 2006.

_____. A Performatividade das 'constatações' da escola: seus efeitos e conseqüências. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (orgs). **Lingüística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas**. Uberlândia: EDUFU. p. 36-48, 2005.

FREITAS, Maria Dorita Pestana Anjo**. Insucesso Escolar: Dupla Exclusão**. Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1992.

FREUD, Sigmund. O estranho. In: **Obras Completas de Freud.** Rio de Janeiro: Imago, 1980.

_____. **A interpretação dos sonhos**. Edição Eletrônica Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. 1900.

GAY, Peter. **Freud para historiadores**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GLAT, R. e NOGUEIRA, M. L. de L. **Políticas educacionais e a formação de professores para a Educação Inclusiva no Brasil**. Revista Integração, Brasília: MEC/SEESP, 14 (24), p.22-27, 2002.

HALL, Stuart. Quem precisa de Identidade. In: Silva, Tomás Tadeu (org.) **Identidade e Diferença:** a Perspectiva dos Estudos Culturais Petrópolis, RJ: Vozes, 2000(a). p. 103-133.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomás Tadeu da Silva e Guacira L. Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2000(b).

KAFROUNI, Roberta. A Inclusão de Alunos com Necessidades Educativas Especiais e os Impasses frente à Capacitação dos Profissionais da Educação Básica: um estudo de caso. In: **Interação**, Curitiba, 2001, v.5. p.31-46.
Disponível em:
<http://calvados.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/viewFile/3316/2660>
Acessado em: 20/04/2007.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research.** London and New York: Longman, p. 10-51, 1991.

LINCH, Jaqueline Picetti**. Movimentos de Exclusão Escolar Oculta.** Dissertação de Mestrado. UFRGS-RGS, 2002.

MALASAVI, Abigail. **As máscaras da exclusão - as significações da exclusão escolar a partir do universo do excluído.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 1996.

MATTOS, Edna Antonia de. Deficiente mental: integração/inclusão/exclusão. **Revista Videtur 13**. São Paulo: Mandruvá, FFLCH-USP: 2002. p. 13-20.

Disponível em: <www.hottopos.com.>
Acessado em: 03/06/2007.

MENDES, Enicéia Gonçalvez. **Raízes Históricas da Educação Inclusiva**. UNESP – Maríllia – SP. Mimeo. 2001.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. "Aluno com necessidades especiais" (verbete). **Dicionário Interativo da Educação Brasileira** - EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2002.
Disponível em: <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=26>
Acessado em: 10/5/2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Identidades Fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Declaração dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.
Disponível em:
<http://www.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm>
Acessado em: 22/02/2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **O que é Lingüística**. São Paulo: Brasiliense, 1999. 184p.

OTTONI, Paulo Roberto. John Langshaw Austin e a visão performativa da linguagem. In: **Revista D.E.L.T.A**. São Paulo, v. 18, n.1, 2002.

_____. **"**Semelhanças entre *Uptake* e *Trace*: Considerações sobre *Tradução"*. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**. Vol. 13 n. 2, São Paulo, LAEL/PUC-SP, 1997. Disponível no *site*
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000200007&lng=in&nrm=iso&tlng=in
Acessado em: 22/05/2007.

_____. Similarities between uptake and trace: considerations about translation. In: **Revista D.E.L.T.A**. São Paulo, v. 13, n. 2, 1997.

PALHAS, Walkiria Duarte. **Identidade do Bom Aluno - Conflitos Reveladores do Cotidiano Escolar.** Dissertação de Mestrado. PUC-SP, 2002.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** Trad. Eni P. Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PENNYCOOK, Alastair. Os limites da Lingüística. In: SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (orgs.). **A Lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

PETERS, Michael. **Pós-estruturalismo e Filosofia da diferença**. Uma introdução. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. 96p.

PINTO, Joana Plaza. **Estabilizações de Gênero em Estudos sobre Linguagem**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem/UNICAMP. Campinas, 2002. 237 p.

_____.Pragmática. In: MUSSALIM, F. e BENTES, A.C. (orgs.). **Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras**, v. 2. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

RANGEL, Eliane F. M. Uma nova concepção de linguagem a partir do percurso performativo de Austin. In: **Revista Eletrônica de Divulgação Cientifica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura Letra Magna**. Ano 1, n. 01, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Dos dizeres diversos em torno do fazer. In: **Revista D.E.L.T.A**. São Paulo, v.6, n.2, 1990. p. 223-254.

_____. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; SILVA, Fábio Lopes da (orgs). **A Lingüística que nos faz Falhar. Investigação Crítica**. São Paulo: Parábola, 2004.

RAJAGOPALAN, Kanavillil; Ferreira, Dina M. M. (orgs). **Políticas de Linguagem: Perpectivas Identitárias**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2005.

RIBEIRO Cintya Regina. **Uma Narrativa Foucaultiano-Institucional dos Processos de Exclusão Escolar.** USP-SP, 2001.

RIZZINI, Irma et al. **Pesquisando... guia de metodologia de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: CESPI / USU, 1999.

SANTOS, Dalva Loreatto dos**. Um Espaço Alternativo, na Escola, para Crianças com Dificuldades no Processo de Escolarização.** Dissertação de Mestrado. Universidade Metodista de São Paulo-SP, 1997.

SASSAKI, Romeu. **Vida Independente: história, movimento, liderança, conceito, filosofia e fundamentos**. São Paulo: RNR, 2003, p. 12-16.
Disponível em: <http://www.sineperj.org.br/view_artigos.asp?id=38>
Acessado em: 2/05/2007.

SAUSSURE, F. **Curso de Lingüística Geral**. Trad. Antônio José Chelini. São Paulo: Cultrix, 1969.

SAWAIA**,** Bader Burihan (org.). **As Artimanhas da exclusão**. **Análise psicossocial da exclusão e da desigualdade social**. Petrópolis: Editora Vozes. 1999.

_____. **As Artimanhas da exclusão**. **Análise psicossocial da exclusão e da desigualdade social**. 6ª. ed. Petrópolis: Editora Vozes. 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: Uma Introdução às Teorias do Currículo**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1999.

_____. (org.) **Identidade e Diferença: A Perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

SILVA, Fábio Lopes. Introdução. In: SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil. (orgs.). **A Lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004. p. 7-10.

SILVA, Fábio Lopes; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). **A Lingüística que nos faz falhar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

SOUTO, Roseli Marianna dos Santos. **Inclusão/Exclusão: Estratégias Que Facilitam o Sucesso Escolar.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal Fluminense, 2002.

SOUZA, Célia Magalhães de. **Dilemas da Escola Inclusiva**. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. PUC-SP, 2006.

SOUZA, Otávio. **Fantasia de Brasil: As Identificações na Busca da Identidade Nacional**. São Paulo: Editora Escuta, 1994. 219 p.

UNESCO. **Declaração Mundial de educação para todos**. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990.

Disponível em: <http://www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pdf/decjomtien>
Acessado em: 10/01/2007.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais.** Coordenadoria Nacional para Integração de Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE). Brasília, 1994.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
Acessado em: 15/01/2007.

USHER, R. & EDWARDS, R. **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1994.

VERAS V. Ser diferente é normal? In: **Educação Temática Digital**. Campinas, v.8, n. esp., p. 140-153, jun. 2007.

VIEIRA, Ubiratan Garcia. Os nomes da trissomia21: de exclusão a inclusão? In: **Aprender com as diferenças: Planeta Educação.** 01/06/2007.

Disponível em: <http://www.planetaeducacao.com.br/novo/artigo.asp?artigo=886>

Acessado em: 02/07/2007.

WOODWARD, K. "Identidade e diferença: uma introdução". In: Silva, T. T. (org.) **Identidade e Diferença**. Petrópolis: Editora Vozes, p. 7-71, 2000.

ZIZEK, S. O Espectro da Ideologia. **Um Mapa da Ideologia**. Rio de Janeiro: Contratempo, 1994.

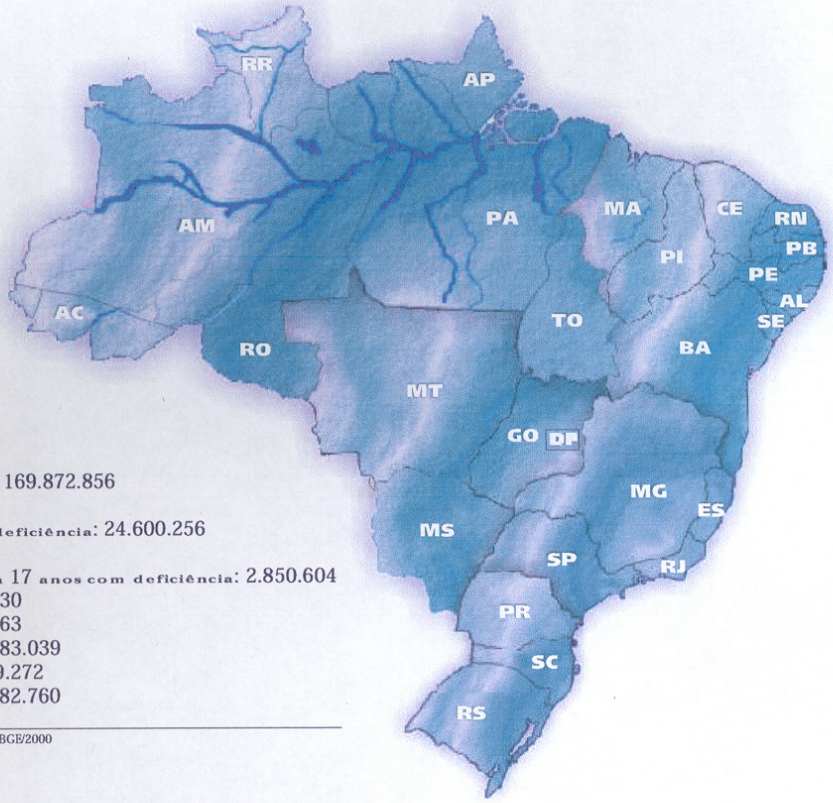
ANEXOS

Anexo I – Evolução da Educação Especial no Brasil

ANEXO II

Evolução da Educação Especial no Brasil

Secretaria de Educação Especial — Ministério da Educação — BRASIL GOVERNO FEDERAL



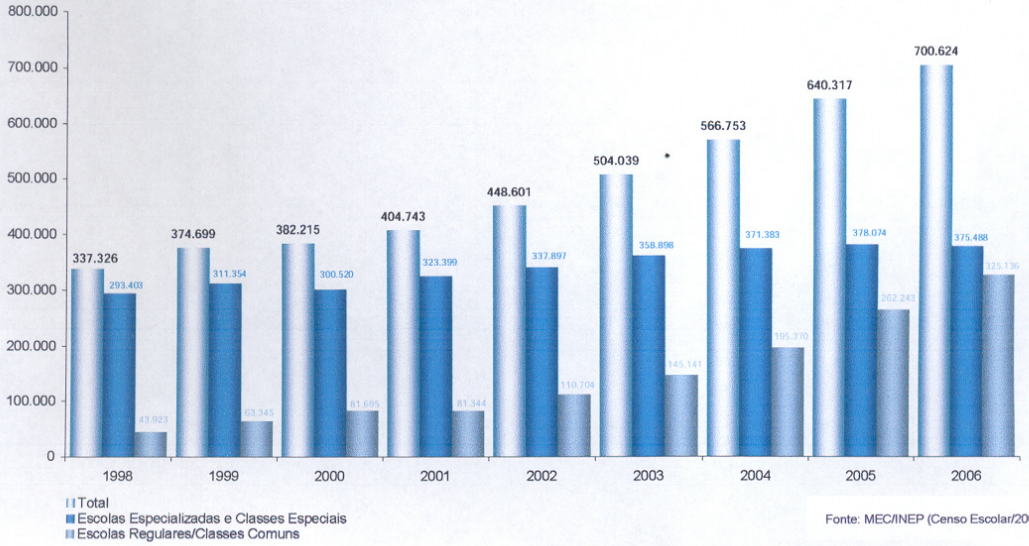
População total: 169.872.856

População com deficiência: 24.600.256

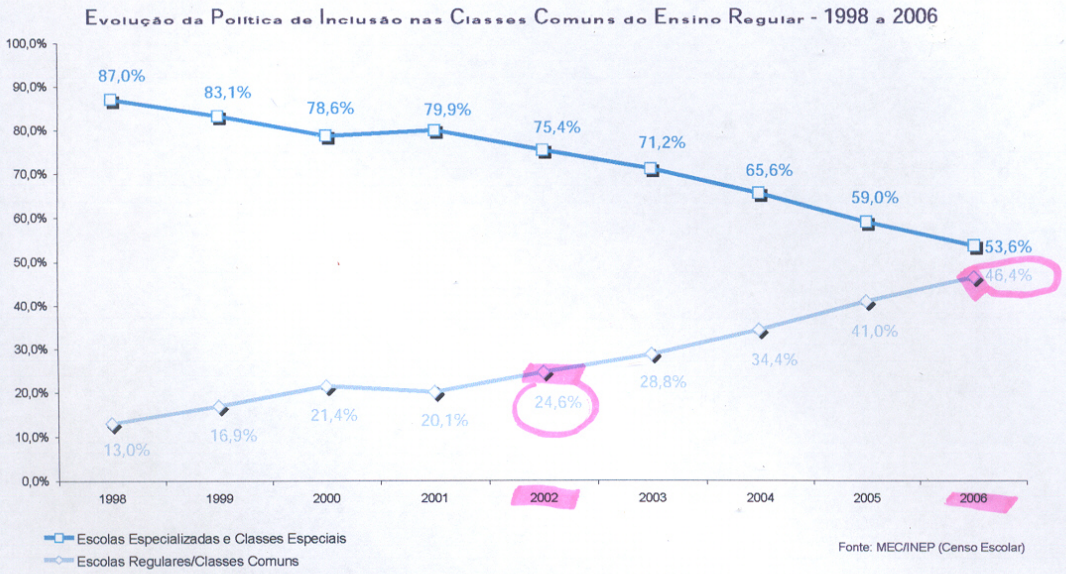
População de 0 a 17 anos com deficiência: 2.850.604
0 a 4 anos: 370.530
5 a 9 anos: 707.763
10 a 14 anos: 1.083.039
15 a 17 anos: 689.272
18 a 24 anos: 1.682.760

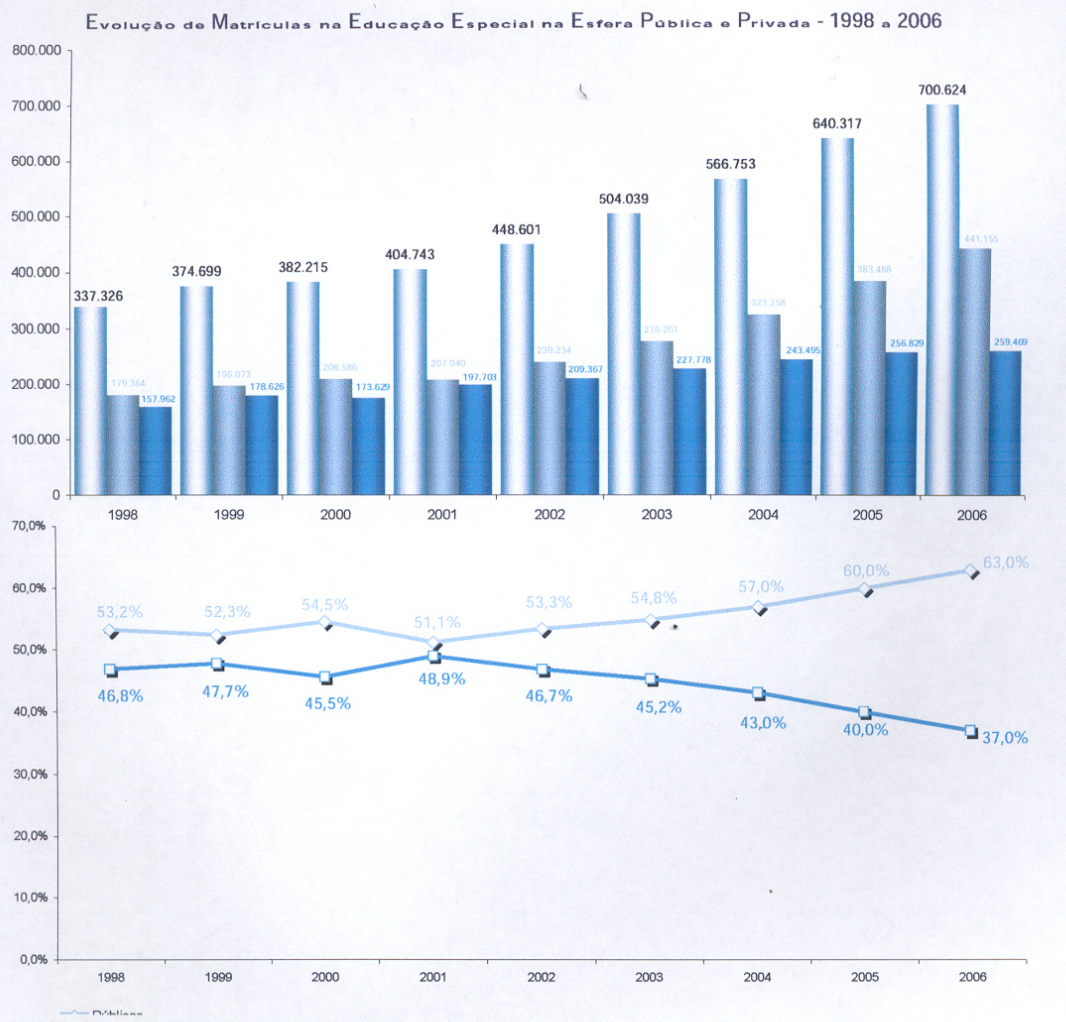
Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000

Evolução de Matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006

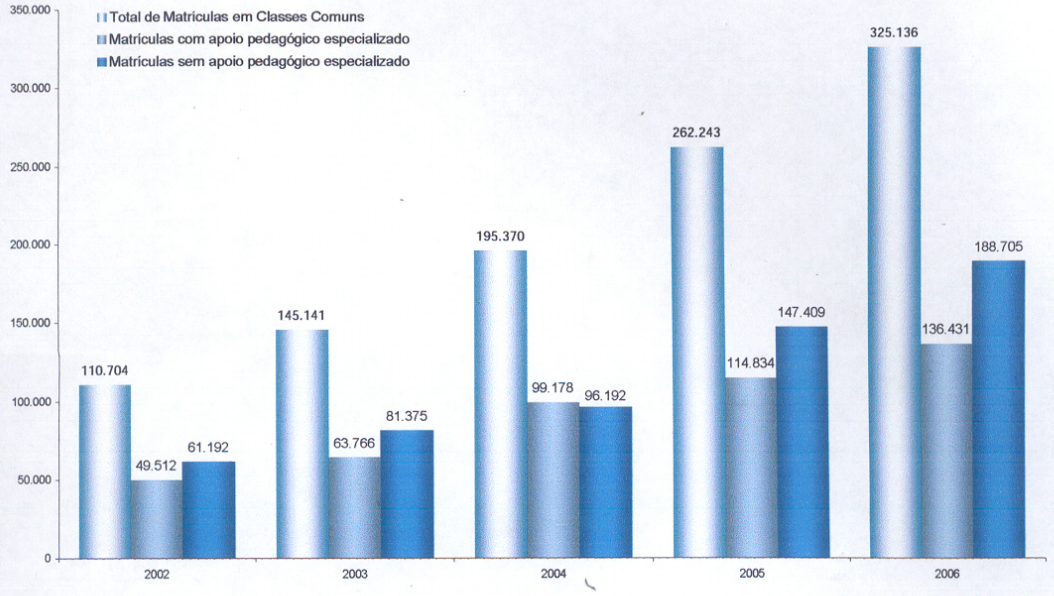


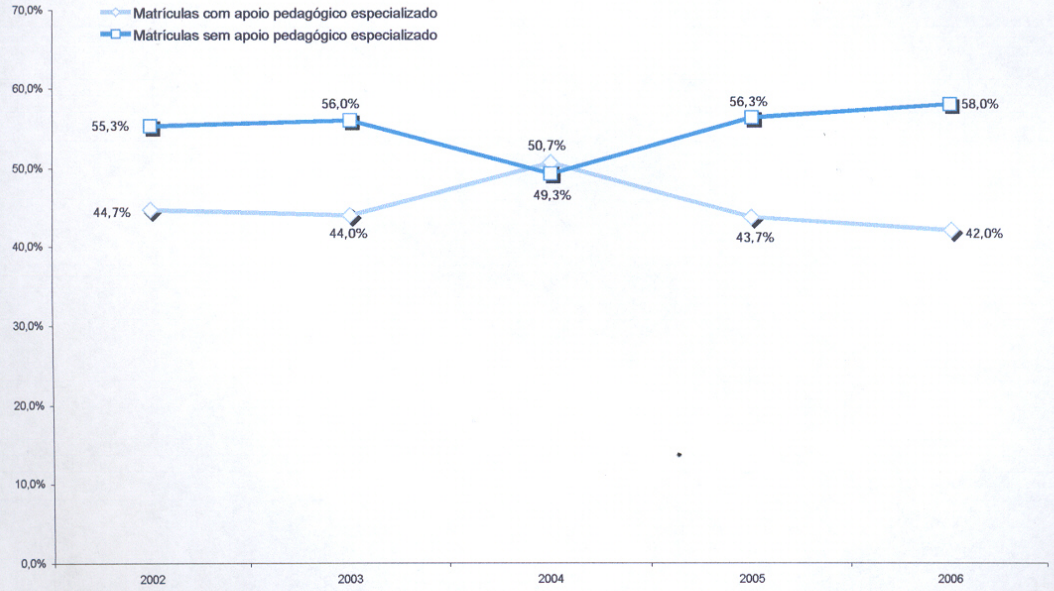
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)


Evolução da Política de Inclusão nas Classes Comuns do Ensino Regular - 1998 a 2006
100,0%
90,0%
80,0%
70,0%
60,0%
50,0%
40,0%
30,0%
20,0%
10,0%
0,0%
87,0%
83,1%
78,6%
79,9%
75,4%
71,2%
65,6%
59,0%
53,6%
46,4%
41,0%
34,4%
28,8%
24,6%
20,1%
21,4%
16,9%
13,0%
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
Escolas Especializadas e Classes Especiais
Escolas Regulares/Classes Comuns
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

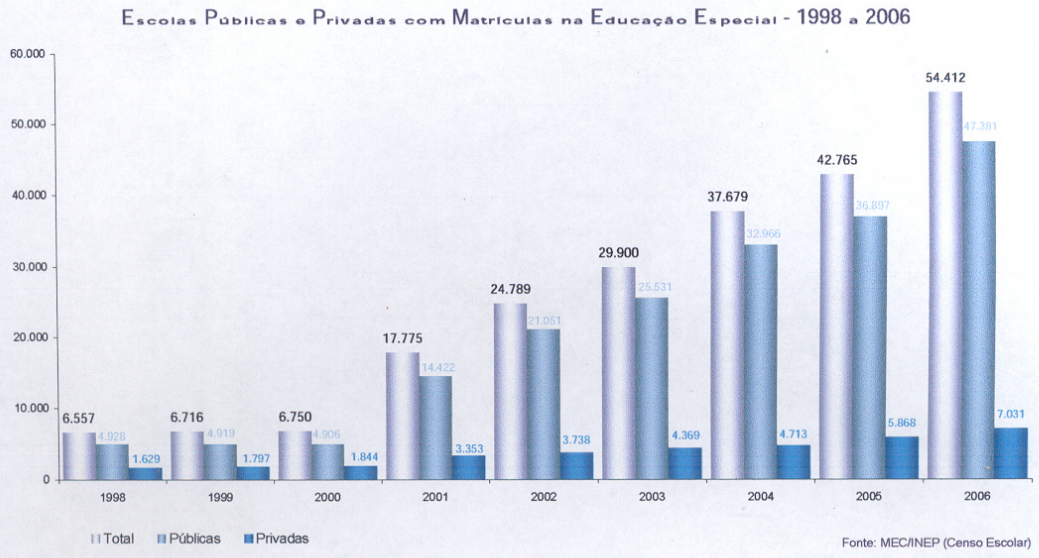

Evolução de Matrículas na Educação Especial na Esfera Pública e Privada - 1998 a 2006
800.000
700.000
600.000
500.000
400.000
300.000
200.000
100.000
0
337.326
179.364
157.962
374.699
196.073
178.626
382.215
208.586
173.629
404.743
207.040
197.703
448.601
239.234
209.367
504.039
276.261
227.778
566.753
323.258
243.495
640.317
383.488
256.829
700.624
441.155
259.469
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
70,0%
60,0%
50,0%
40,0%
30,0%
20,0%
10,0%
0,0%
53,2%
52,3%
54,5%
51,1%
53,3%
54,8%
57,0%
60,0%
63,0%
46,8%
47,7%
45,5%
48,9%
46,7%
45,2%
43,0%
40,0%
37,0%
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006

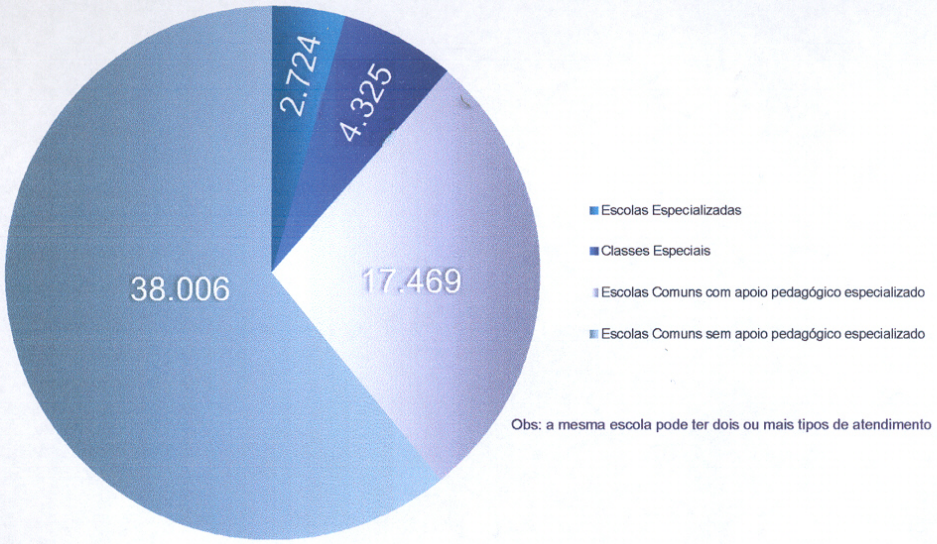
Evolução de Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns - 2002 a 2006

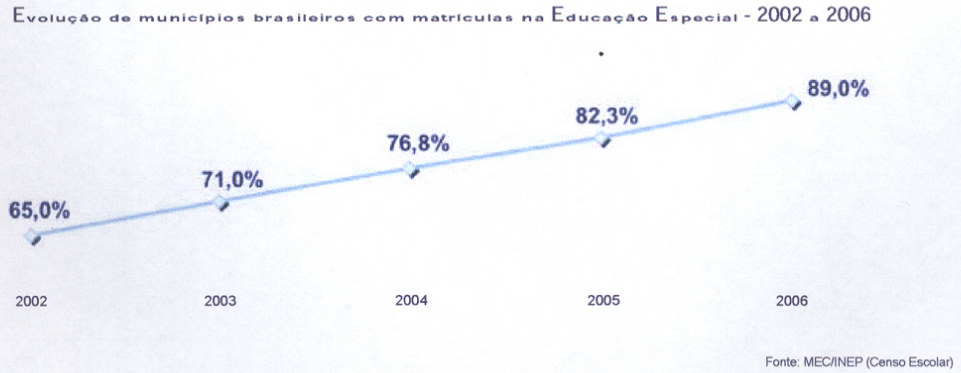




Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)


Escolas Públicas e Privadas com Matrículas na Educação Especial - 1998 a 2006
60.000
50.000
40.000
30.000
20.000
10.000
0
6.557
4.928
1.629
6.716
4.919
1.797
6.750
4.906
1.844
17.775
14.422
3.353
24.789
21.051
3.738
29.900
25.531
4.369
37.679
32.966
4.713
42.765
36.897
5.868
54.412
47.381
7.031
1998
1999
2000
2001
2002
2003
2004
2005
2006
Total
Públicas
Privadas
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)


2.724
4.325
17.469
38.006
Escolas Especializadas
Classes Especiais
Escolas Comuns com apoio pedagógico especializado
Escolas Comuns sem apoio pedagógico especializado
Obs: a mesma escola pode ter dois ou mais tipos de atendimento


Evolução de municípios brasileiros com matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006
65,0%
71,0%
76,8%
82,3%
89,0%
2002
2003
2004
2005
2006
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Fluxo de Alunos com N.E.E por Etapa/Modalidade de Ensino e Tipo de Atendimento - 2004 a 2006

		Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais + Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)																
					Ensino Fundamental													
		Total Geral	Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
Brasil 2004	Total	566.753	34.486	75.110		179.274	68.775	41.699	32.869	16.920	11.134	8.272	6.416	8.381	41.504	41.913	
	Públicas	323.258	8.475	28.119		102.100	53.172	34.013	27.694	15.407	10.145	7.366	5.648	6.561	17.732	6.826	
	Privadas	243.495	26.011	46.991		77.174	15.603	7.686	5.175	1.513	989	906	768	1.820	23.772	35.087	
Brasil 2005	Total	640.317	34.295	78.857	54.080	148.019	72.816	47.700	38.075	23.817	15.631	10.825	8.346	10.912	50.369	44.340	2.235
	Públicas	383.488	8.348	31.971	25.647	92.439	58.941	40.159	32.986	21.887	14.289	9.832	7.352	9.068	23.943	6.282	344
	Privadas	256.829	25.947	46.886	28.433	55.580	13.875	7.541	5.089	1.930	1.342	993	994	1.844	26.426	38.058	1.891
Brasil 2006	Total	700.624	34.124	78.864	47.560	162.088	81.049	53.427	44.136	31.168	21.621	14.652	10.454	14.150	58.420	46.949	1.962
	Públicas	441.155	8.496	33.958	27.663	100.235	64.913	45.188	39.031	29.196	19.934	13.389	9.447	12.018	30.580	6.929	178
	Privadas	259.469	25.628	44.906	19.897	61.853	16.136	8.239	5.105	1.972	1.687	1.263	1.007	2.132	27.840	40.020	1.784
% entre 2004 e 2006		23,6%	-1,0%	5,0%	-12%	-9,6%	17,8%	28,0%	34,2%	84,2%	94,0%	77,0%	63,0%	68,8%	40,7%	5,8%	-12,2%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

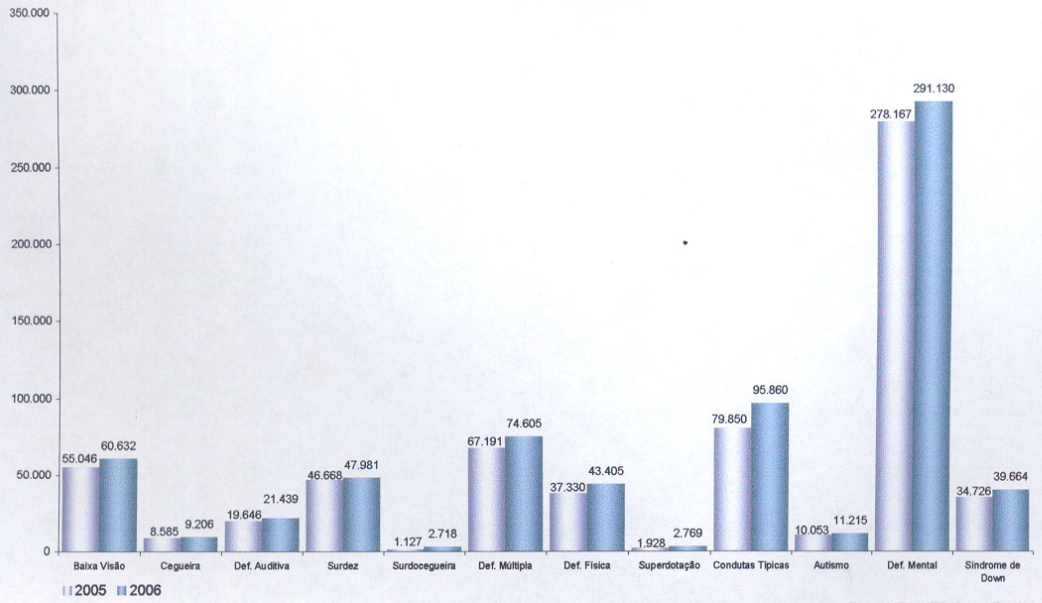
		Matrículas em Escolas Exclusivamente Especializadas/Classes Especiais																
					Ensino Fundamental													
		Total Geral	Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
Brasil 2004	Total	371.383	32.145	62.809		140.082	30.745	14.075	9.554	2.638	1.618	1.551	1.112	2.272	31.307	41.475	
	Públicas	136.711	6.849	18.309		64.071	16.025	7.103	5.011	1.652	1.013	984	648	816	7.671	6.559	
	Privadas	234.672	25.296	44.500		76.011	14.720	6.972	4.543	986	605	567	464	1.456	23.636	34.916	
Brasil 2005	Total	378.074	31.169	61.580	46.934	99.463	27.417	13.085	8.631	2.792	1.821	1.321	1.297	1.931	34.373	44.104	2.156
	Públicas	134.311	6.252	18.429	18.547	45.394	14.775	6.579	4.506	1.724	1.254	877	769	739	8.076	6.100	290
	Privadas	243.763	24.917	43.151	28.387	54.069	12.642	6.506	4.125	1.068	567	444	528	1.192	26.297	38.004	1.866
Brasil 2006	Total	375.488	30.279	57.804	35.721	106.904	28.226	13.144	8.287	2.600	2.121	1.422	1.266	2.267	36.953	46.692	1.802
	Públicas	132.350	5.960	17.385	16.267	46.817	13.586	6.280	4.345	1.607	1.289	865	812	1.016	9.337	6.681	103
	Privadas	243.138	24.319	40.419	19.454	60.087	14.640	6.864	3.942	993	832	557	454	1.251	27.616	40.011	1.699
% entre 2004 e 2006		1,2%	-5,8%	-8,0%	-23,8%	-23,6%	-8%	-6,6%	-13,2%	-1,4%	31,0%	-8,3%	13,8%	-0,22%	18%	5,8%	-16,4%

Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

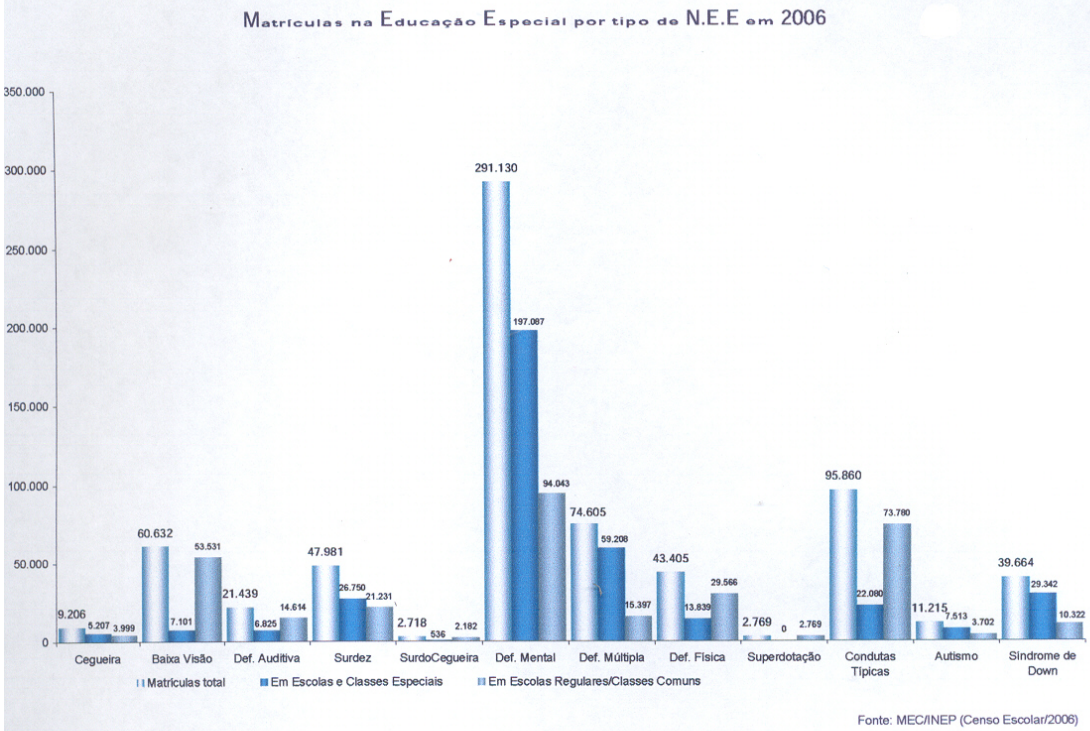
		Matrículas em Escolas Regulares/Classes Comuns (com e sem apoio pedagógico especializado)																
					Ensino Fundamental													
		Total Geral	Creche	Pré-Escola	Série Inicial	1ª série	2ª série	3ª série	4ª série	5ª série	6ª série	7ª série	8ª série	Ensino Médio	EJA	Ed. Profissional (Básico)	Ed. Profissional (Técnico)
Brasil 2004	Total	195.370	2.341	12.301		39.192	38.030	27.624	23.315	14.282	9.516	6.721	5.304	6.109	10.197	438	
	Públicas	186.547	1.626	9.810		38.029	37.147	26.910	22.683	13.755	9.132	6.382	5.000	5.745	10.061	267	
	Privadas	8.823	715	2.491		1.163	883	714	632	527	384	339	304	364	136	171	
Brasil 2005	Total	262.243	3.126	17.277	7.146	48.556	45.399	34.615	29.444	21.025	13.810	9.504	7.049	8.981	15.996	236	79
	Públicas	249.177	2.096	13.542	7.100	47.045	44.166	33.580	28.480	20.163	13.035	8.955	6.583	8.329	15.867	182	54
	Privadas	13.066	1.030	3.735	46	1.511	1.233	1.035	964	862	775	549	466	652	129	54	25
Brasil 2006	Total	325.136	3.845	21.060	11.839	55.184	52.823	40.283	35.849	28.568	19.500	13.230	9.188	11.883	21.467	257	160
	Públicas	308.805	2.536	16.573	11.396	53.418	51.327	38.908	34.686	27.589	18.645	12.524	8.635	11.002	21.243	248	75
	Privadas	16.331	1.309	4.487	443	1.766	1.496	1.375	1.163	979	855	706	553	881	224	9	85
% entre 2004 e 2006		66,4%	64,2%	71,2%	65,6%	40,8%	38,8%	45,8%	53,7%	100,0%	105%	96,8%	73,2%	94,5%	110,5%	9%	102,5%

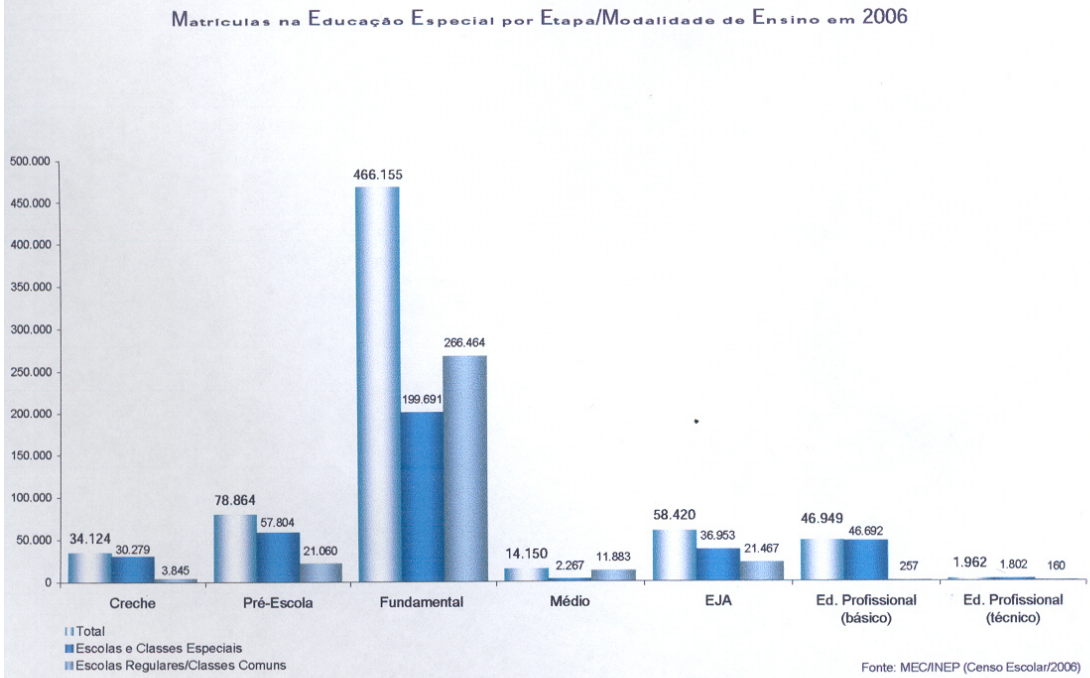
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)

Fluxo de Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E - 2005 e 2006



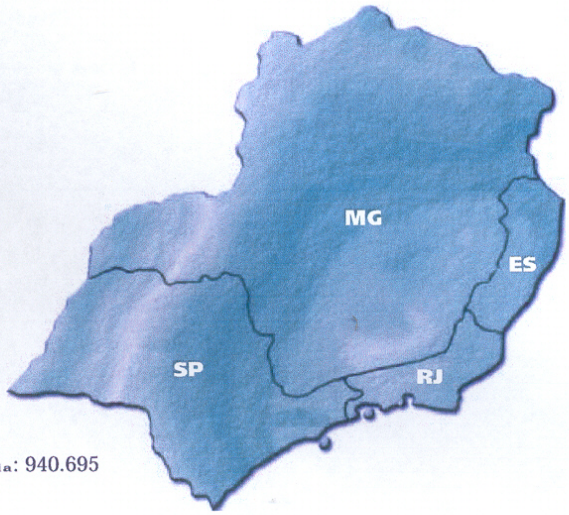
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar)


Matrículas na Educação Especial por tipo de N.E.E em 2006
350.000
300.000
250.000
200.000
150.000
100.000
50.000
0
9.206
5.207
3.999
60.632
7.101
53.531
21.439
6.825
14.614
47.981
26.750
21.231
2.718
536
2.182
291.130
197.087
94.043
74.605
59.208
15.397
43.405
13.839
29.566
2.769
0
2.769
95.860
22.080
73.780
11.215
7.513
3.702
39.664
29.342
10.322
Cegueira
Baixa Visão
Def. Auditiva
Surdez
SurdoCegueira
Def. Mental
Def. Múltipla
Def. Física
Superdotação
Condutas Típicas
Autismo
Síndrome de Down
Matrículas total
Em Escolas e Classes Especiais
Em Escolas Regulares/Classes Comuns
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)


Matrículas na Educação Especial por Etapa/Modalidade de Ensino em 2006
500.000
450.000
400.000
350.000
300.000
250.000
200.000
150.000
100.000
50.000
0
34.124
30.279
3.845
78.864
57.804
21.060
466.155
199.691
266.464
14.150
2.267
11.883
58.420
36.953
21.467
46.949
46.692
257
1.962
1.802
160
Creche
Pré-Escola
Fundamental
Médio
EJA
Ed. Profissional (básico)
Ed. Profissional (técnico)
Total
Escolas e Classes Especiais
Escolas Regulares/Classes Comuns
Fonte: MEC/INEP (Censo Escolar/2006)

Secretaria de Educação Especial | Ministério da Educação | BRASIL UM PAÍS DE TODOS GOVERNO FEDERAL

Sudeste

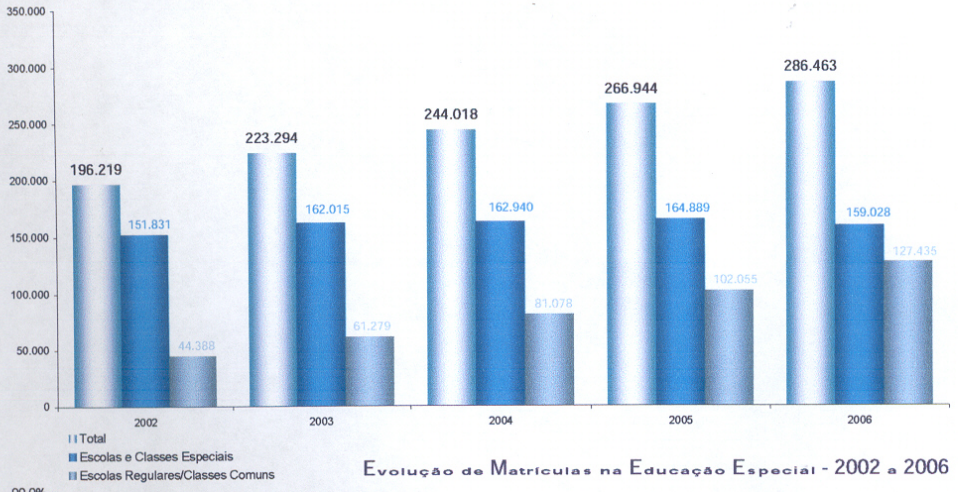


População total: 72.430.193

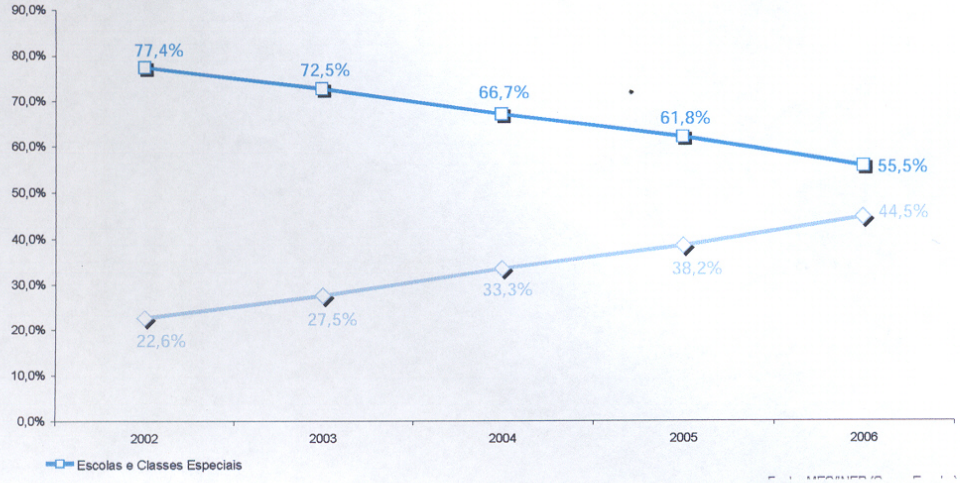
População com deficiência: 9.459.596

População de 0 a 17 anos com deficiência: 940.695
0 a 4 anos: 128.185
5 a 9 anos: 234.053
10 a 14 anos: 351.365
15 a 17 anos: 227.092
18 a 24 anos: 600.024

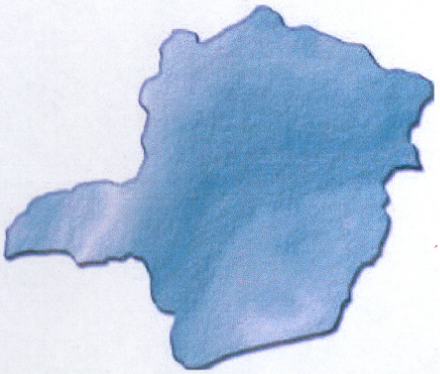
Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000



Evolução de Matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006



Secretaria de Educação Especial | Ministério da Educação | BRASIL EM PAZ DE TRABALHO GOVERNO FEDERAL



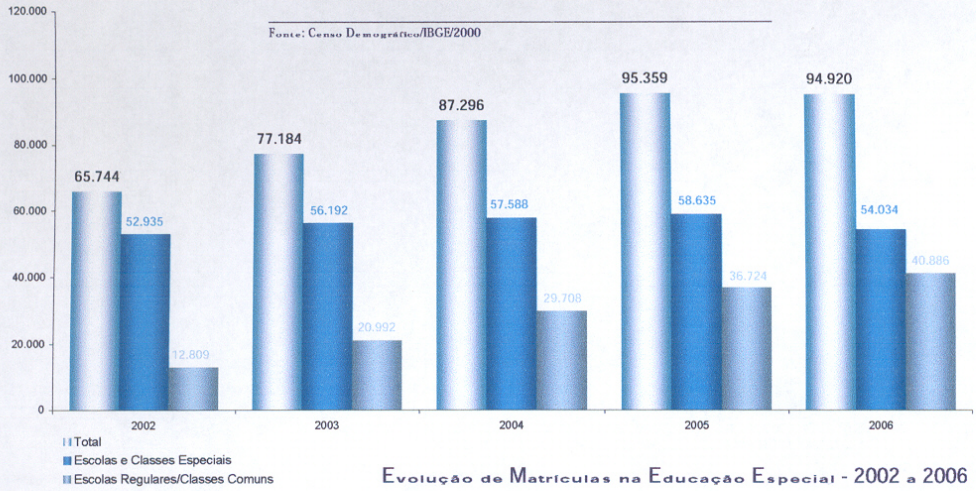
Minas Gerais

População total: 17.905.134

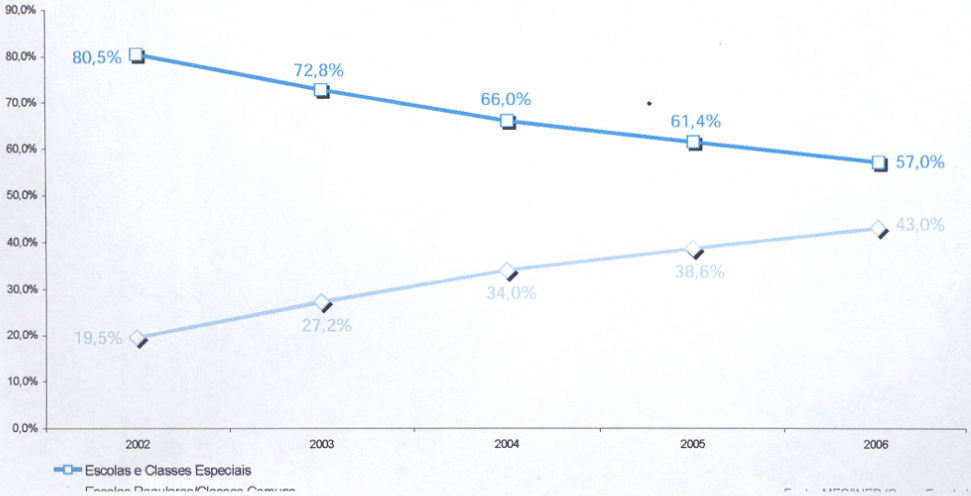
População com deficiência: 2.667.709

População de 0 a 17 anos com deficiência: 284.227
0 a 4 anos: 40.522
5 a 9 anos: 69.211
10 a 14 anos: 105.447
15 a 17 anos: 69.047
18 a 24 anos: 169.683

Fonte: Censo Demográfico/IBGE/2000



Evolução de Matrículas na Educação Especial - 2002 a 2006



ANEXO II

Convenções de transcrição seguidas neste trabalho:

SP	➡	Sujeito-Professor
SPq	➡	Sujeito-Pesquisador
...	➡	Pausa breve
... ...	➡	Pausa longa na fala
Maiúscula	➡	Ênfase na palavra, ex: FUNDAMENTAL
Separadas	➡	Ênfase na palavra de modo silábico, ex: IM-POR-TAN-TE
XXXX	➡	Nome de escola
YYYY	➡	Nome de cidade
ZZZZ	➡	Nomes próprios ou apelidos
SSSSS	➡	Som da campainha da escola
/---/	➡	Interrupção da entrevista por causa externa, ex: barulho, aluno,...
[...]	➡	A seqüência do fragmento de resposta foi interrompido.

ANEXO III

Roteiro para entrevista com os sujeitos-professores

1. Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de se conseguir este feito.

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade educacional especial?

2a - Vocês se sentem preparados para receber alunos com necessidades educacional(is) especiais?

→ Quais os tipos de necessidades educacional(is) especiais que a escola sente estar preparada para receber?

→ Quais os tipos de necessidades educacional(is) especiais que a escola talvez pudesse receber?

2b - Se vocês não se sentem preparados, o que seria, na sua opinião, estar preparado para receber alunos com necessidades educacional(is) especiais?

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades educacional(is) especiais em escolas regulares? Por quê?

4. Como é ter um aluno com necessidade educacional especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim? O que é diferente?

5. O aluno com necessidade educacional especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular? Justifique-se.

5a-Que critérios são adotados designar a turma mais adequada para receber o aluno com necessidades educacional(is) especiais?

5b-E quando a idade cronológica não é compatível com o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno? O que vocês fazem?

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) educacional(is) especial(is) em sua turma?

7. Como você imagina ser uma turma ideal?

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade educacional especial ocorra de modo mais satisfatório?

ANEXO IV

Transcrição das Entrevistas Coletadas

ENTREVISTA 1 – E1 – SP1

Data: 15 de novembro de 2006.

1- Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de se conseguir este feito.
SP1: É... nós estamos tentando e lutando pra que haja RE-ALMENTE uma inclusão, porque nós também estamos no estudo né, e cada dia a gente vai reciclando, não somente nós como todos os funcionários da escola. Pra que nós tenhamos uma inclusão, ela requer assim... um... até uma aproximação de **TODOS**, não só de UM indivíduo, mas é o todo né? É o geral, é a escola em si, ela debatendo pra que realmente isso aconteça.

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade educacional especial?
SP1: Bom, é... a crianças com necessidades especiais são todos aqueles que nós usamos como deficiência física, deficiência psicológica, né ... e neurológica.

2a - Vocês se sentem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais?
SP1: É como eu havia comentado com você. Nós estamos num processo. Eu acho que é tudo DIFÍCIL, é tudo um desafio e nós estamos lutando pra que isso SEJA mesmo uma INCLUSÃO.

2b - Quais os tipos de necessidades educacionais especiais que a escola sente estar preparada para receber?
SP1: Olha é... as crianças é... eu acredito que em si, as crianças é, pra nós, no momento, o que seria é... é... DI-FI-CUL-TOSO, seria as crianças cegas no momento, porque nós não temos a prática porque nós não temos ainda a PRÁTICA, né... por nós não termos nenhum dessas crianças com necessidade, mas os outros nós já estamos tentando trabalhar com eles com eles.

2c – E tem dado certo?
SP1: Graças a Deus estamos CONSE-GUINDO. Estamos no EIXO. (*risos*)

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares? Por quê?
SP1: Eu concordo sim, porque é... tanto que nós vamos fazer desde pequeno, a gente tem alguma coisa a ESPE-LHAR, porque quando nós somos pequenos, a gente espelha nos nossos pais, nos nossos familiares e SE NÃO HOU-VER esse espelho, como que as crianças com necessidades especiais irão MELHORAR? ... no seu futuro? Então... temos receita? NÃO! É um... um ES-PE-LHO pra que ela também haja um.. um aproveitamento... pra que ela também possa desenvolver. É o que eu acredito.

4. Como é ter um aluno com necessidade educacional especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim? O que é diferente?
SP1: Olha... acredito que NÃO, porque nós tentamos fazer o quê? O professor, ele tá dando um conteúdo, vamos supor uma leitura que está baseadamente, vamos supor, num elefante, numa... numa vaca, num boi, num... qualquer metodologia que o professor esteja usando. Ele vai usar SIM um material diferenciado, NÃO mudando totalmente a realidade para que o aluno ele possa, ele possa entender que eles estão falando sobre um... um objeto x e aquilo lá vai ter continuação, só que com um material diferente. Por exemplo, se ele está falando numa

BONECA, o aluno vai ver a BONECA, vai ver a imagem duma boneca e vai interagir com os outros da mesma forma, NÃO com o mesmo objetivo de atividades, uma atividade diferenciada, mas com o mesmo conteúdo.

5. O aluno com necessidade educacional especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular? Justifique-se.
SP1: Consegue sim! Consegue, porque é... é da maneira que eu tô te falando, ele não é EXTRE-MA-MENTE isolado daquilo que eles estão fazendo. Eles estão tendo o conteúdo, PORÉM uma atividade diferenciada, mas seguindo o mesmo conteúdo dado.

5a-Que critérios são adotados designar a turma mais adequada para receber o aluno com necessidades educacionais especiais?
SP1: Olha, o critério em si, nós vamos... a gente faz mais assim, a idade é... porque eu... é... nós não podemos colocar uma criança... por exemplo chega uma criança aqui necessidade especial deficiência mental, ela tem uma faixa etária, vamos supor de 15 anos, nós não podemos colocar essa criança com os menininhos de 6 anos. Até pra ela vai ser ruim, porque ela vai ver a diferença entre... Então a gente coloca muito é pela idade.

5b-E quando a idade cronológica não é compatível com o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno? O que vocês fazem?
SP1: Olha... pelos cursos que eu já... que eu já havia feito... esse negócio de idade cronológica, acho que ela é MUITO... VAGA, porque a gente não OLHA a idade CRO-NO-LÓ-GICA da criança, a gente olha A CAPACIDADE de onde ele pode estar. Por exemplo, é igualzinho eu te falei, é a criança tem 15 anos, eu não vou colocá-la com a criança de 6 anos. SE o cronológico dela é 6, como dizem né... entre aspas, então eu teria que colocá-lo na criança de 6 pela... pela idade? O psicológico? É... é não tem razão! Coitado! Ele vai se sentir humilhado, porque ele vai tá... a... a... a idade dele é 15, o cronológico 6, o tamanho é duma criança de 15. Quer dizer... isso... ISSO eu... eu não acredito nessa... nessa... nessa coisa dessa classificação não. O CRONOLÓGICO NÃO! O PSICOLÓGICO NÃO! "*tststs*". Não! Eu não acredito nisso! A idade que ele tem MESMO!

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) educacional(is) especial(is) em sua turma?
SP1: Olha... é..., nós fazemos bastante cursos de capacitação, certo?. Então, a gente tem o curso de CAPACITAÇÃO, o pessoal vai ATRÁS, a gente PROCURA, as supervisoras orientam, né, o... a... como estimular, como desenvolver, você entendeu? Então é tudo é uma EQUIPE mesmo, trabalhando pra que tenha um bom desenvolvimento.

6a - Há casos em que a criança não consegue adaptar-se á escola?
SP1: Olha... é... Às vezes sim. É conforme a necessidade especiais da criança que nós vamos TENTAR é... CONTINUAR um trabalho com ele, mas realmente é aonde eles falam o negócio da existência de... de... de fundir sala de especial. Isso não EXISTE! As crianças com necessidades especiais, NEM TODAS podem ser inseridas na escola regular. Nem todas!
6b – E o que acontece, então, quando elas não conseguem adaptar-se na escola regular?
SP1: Olha é onde a gente comenta é que essa criança precisa do quê? Ela precisa duma escola ESPECIAL aonde tenha um ATEN-DIMEN-TO que leve a essa criança ter uma etapa BOA para que ela possa ser inserida, ou, né, incluída na escola regular.
6c – E depois seria possível?
SP1: A-CREDITO que SIM.

7. Como você imagina ser uma turma ideal?
SP1: Eu acho que não existe uma turma ideal né? Porque... todos nós temos as nossas falhas, até nós é... que somos ditos normais erramos. Então... nós não somos perfeitos. Então não existe turma ideal.

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade educacional especial ocorra de modo mais eficaz e satisfatório?
SP1: Eu acredito que é... do jeito que nós estamos tentando. Nós estamos indo ATRÁS, estamos PROCU-RANDO, é... recursos, cursos de capacitação, é... olha TAMO LUTANDO pra que isso tenha um BOM desenvolvimento com eles, porque eles são capazes de ficar, você entendeu? Eles são capazes de aprender. Só depende do seu tempo e nós também temos os nossos tempos. Então por que eles não teriam o tempo deles? Eu acho assim... que TAMOS LUTANDO e vamos conseguir cada dia melhor é dizer assim: Agora estamos numa inclusão. *(risos)*

9-Por que esta escola é considerada modelo inclusiva com relação às outras escolas estaduais no que tange à inclusão de ANEE?
SP1: É porque foi a primeira escola que surgiu na... aqui em 2004. Foi a que a ZZZZ implantou esse projeto. Aí, depois é que começaram em outras escolas, mesmo sabendo que já seria uma lei, NÉ? Mas a nossa já tinha um projeto mais NA FRENTE do que as outras, né? Então começou aqui foi por isso. Iniciou aqui nessa escola o projeto inclusão.

10– E o governo deu subsídios para essa implementação e adequação da escola?
SP1: Olha é... realmente até hoje nós estamos aguardando algumas rampas, porque realmente TEMOS, mas ainda ESTÁ com LI-MI-TA-ÇÕES pela... as crianças com necessidades especiais. Ainda nós tamos, ainda... temos uns probleminhas.

11 – Os ANEE participam de todas as atividades dentro de sala de aula?
SP1: Olha... sim. Participam. É... ENTRE ASPAS. Os professores... como nós estamos TEM-TANDO uma inclusão, então... como se diz, nós estamos fazendo a CA-PA-CI-TAÇÃO, estamos BUSCAN-DO, estamos PROCURAN-DO, MODIFICAN-DO métodos, é... metodologia, conteúdo, tudo para que RE-ALMENTE surja uma inclusão em sala de aula.
11a – E fora das salas de aula? Os ANEE participam também de todas as atividades?
SP1: Eles participam. É... de todas as atividades. É uma coisa que eu acho muito engraçado é na aula de educação física com o professor ZZZZ. É nós temos as meninas PCs né? De cadeiras... Cadeirantes. E o ZZZZ professor quando os meninos estão correndo, né... em torno do pátio, o ZZZZ está fazendo a MESMA atividade empurrando a aluna pela cadeira. Acho SUPER interessante... é... O MODO em que o professor é... SE-GURA essa inclusão, porque realmente ele SABE como fazer.

12- É possível afirmar que há uma verdadeira inclusão entre os ANEE e aqueles que não são portadores de necessidades especiais aqui na escola?
SP1: Acredito que sim. Principalmente COLE-GAS COM COLE-GAS. É... eu não... por exemplo, até hoje, até o momento eu me deparei com situações diferenciais devido à necessidade ou à normalidade de um aluno. Eu vejo mais O ADULTO com essa exclusão. Não os alunos entre si.

13-Incluir o ANEE seria tratá-lo como os outros não portadores de necessidades especiais?
SP1: Olha, acredito que o termo não seria ESTE. POR QUE NÃO? Porque nós temos que incluí-LO SIM. É... tratá-lo é... com aquela DI-FEREN-ÇA que ele TEM. Por quê? Porque ele tem uma limitação. Então nós vamos é... vendar e mostrar que ele é capaz de fazer tudo como os ditos normais? Não. Nós não podemos chegar nesse ponto, porque NÃO SERIA uma inclusão. Seria uma falta de respeito a ele.

14-Como é determinada a sala mais adequada para o ANEE?
SP1: A-DE-QUA-ÇÃO... eu acho que esse nome é tão forte. Você falar em adequação. Ela...ela... é... como se diz? Todos em tudo quanto é lugar existe a sua falta de... como é que fala? É... de preparo de material, de espaço, de tudo. Então, não, NÃO EXISTE UM... UM LUGAR adequado. Aliás, nem pra nós que somos nor... ditos normais existe adequações, UMA COISA DETERMINADA. Então, como se diz? Nem pra nós e nem pra eles. Fica como se diz... "Ah, vamos TENTAR?". Vamos construir, vamos buscar por uma coisa que seja realmente, é... nem imposto não seria. Seria ir em busca de uma coisa melhor para todos nós. É... adequação, uma coisa correta, isso não existe, no meu conceito.
14a – E como seria, então designada a turma, a sala para o ANEE?
SP1: Entendi! Olha, é nível de idade, é... eles ficam naquela idade, né? É por idade mesmo que eles falam. Aí, depois tem aquele processo daquele REMANEJAMENTO, onde tem AS ETAPAS, aonde a criança CONSEGUIU, você entendeu? Então, varia muito pela idade, pela a... pelo O NÍVEL que o aluno está, pra que ele também não sinta tão, assim, frustrado. Porque você já imagina uma criança de 15 (quinze) anos ir pra uma sala de introdutória... de menino de 6 (seis). Seria fugir da realidade também e outra coisa não teria nem estímulo. Ele iria só brincar? O quê que ele iria fazer numa sala? Então, a gente tem que olhar muito sobre isso. Idades e também o nível da criança.

15-Há casos em que a inclusão não foi possível? Quando? Como? O que se fez então?
SP1: Olha, há sim, há sim. Inclusive foi... esteve aqui na escola. Fiquei MUITO CHATEADA, porque isso não é... não é, assim... não é meu estilo fazer. A mãe veio atrás, mas a... a criança TO-TAL-MENTE é... ela não tinha como. Uma... ela era uma criança de cadeira de rodas, ela não tinha controle de cabeça, ela não... ela não sabia como ENGOLIR. Então, quer dizer... numa escola estadual onde nós estamos tentando fazer essa inclusão. Aí eu pergunto também à sociedade: "É cabe a nós fazermos? Cabe. Mas, onde estão os monitores pra que possamos nos orientar e nos ajudar? A levá-los ao banheiro, a trocar uma fralda... a ensiná-los a comer?". A criança pode engasgar e nós temos quantos alunos em sala de aula? Aí seria uma inclusão pra essa criança? Eu acho que seria uma EX-CLU-SÃO. Então, realmente eu SENTI, fiquei com o coração na mão. Após a pessoa sair, eu chorei POR NÃO PODER AJUDÁ-LA. Mas, infelizmente a gente tem que ter uma, uma... um conceito certo. DÁ, NÃO DÁ. Entendeu? Isso é a minha opinião.
15a – E para onde ela foi?
SP1: Ela ES-TAVA numa escola especial. É aonde ela conseguiu permanecer, né, mas a mãe... é a esperança de mãe. É aonde eu te falo, eu chorei devido AQUELE OLHAR com esperança. Quer dizer... nós temos filhos, a gente sabe. Também pessoas que não tem, elas vão sentir. Agora, A PESSOA BUSCA, A PESSOA QUER... ELA QUER QUE O FILHO CRESÇA, mas IN-FELIZ-MENTE a situação da criança... ela é TOTAL-MENTE deficiente. Ela NÃO TINHA COMO, nem CONTRO-LE de cabeça, os braçinhos... caía da cadeira se a gente desamarrasse. Ela não tinha equilíbrio próprio. E cadê o movedor pra ajudar e pra orientar... pra ajudar o professor? Nós não temos. Então, ISSO ME CHOCA, porque a gente vê o olhar da mãe. A procura, a busca de uma... de um ensino melhor, não sei. Você entendeu? E a gente sente isso. Isso dói na gente, mas o quê que a gente vai fazer? LÁ onde ela ESTÁ... é como eu falei com a mãe. "Lá onde a senhora está levando ela para uma escola especial... olha o tanto que vai ser bom. Que ali ela vai iniciar as suas etapas. Ela vai COMEÇAR a aprender a ter mais segurança na cabeça. Ela vai ter equilíbrio de assentar na cadeira. **Aí SIM!** Depois das etapas cumpridas numa escola especial... AÍ PODERIA ir pra uma escola regular". LOGICAMENTE com parceria. Aí seria o ideal, mas primeiramente teria que fazer as suas etapas na especial.
15b – Por que não existem monitores?
SP1: O estado não paga, né? O estado não paga. Ele só paga... ele só paga os professores mesmo. Então NÃO TEM... NÃO EXISTE monitor numa escola estadual. Nunca... bom, pelo menos, NUNCA eu ouvi falar que existiria. Somente na escola particular que eu já ouvi falar.

15c – Quais as assistências extras que o estado tem proporcionado para as escolas inclusivas que são modelo?
SP1: Ai!!! Extras...??? o que eu sei são só cursos, né? Pra que a gente possa capacitar, né, os professores. A gente vai EM BUSCA. O PESSOAL DA UFU. É... tem parceria... parceria, assim, entre aspas, é.... Nos orientam muito, chama pra vários cursos... é... então, isso é o que nós temos do governo, assim, pra melhoria é os cursos de capacitação.
15d – E são suficientes?
SP1: Olha... CURSO você sabe que é TEORIA. A teoria... após a teoria VOCÊ TEM QUE IR A PRÁTICA. Então, o quê que eu acho, assim, que falta uma pessoa assim... eu acho que seria legal pra nossa escola uma psicóloga é... educacional. Nós também não temos. Então... como que nós... nós temos a nossa teoria. Cursos teóricos. Vamos agir na prática, vamos fazer. E se a nós precisássemos de ter alguém, assim, numa rapidez, pra nos orientar a fazer algo? Quem seria? Nós não temos especialistas na escola.

16-O que fazer quando o ANEE tem dificuldades de aprendizagem e não acompanha o ritmo da sala? Há aulas de reforço separadas para os ANEE? Por quê?
SP1: É por isso que nós temos o extra-turno na sala de recurso. É o professor que dê APOIO ao professor-regente. Então ela vai seguir o que o professor está dando. Não assim... é, é, é... EU VOU ATÉ ESCLARECER. Por exemplo, o professor está dando uma atividade de Português, uma... uma leitura, vamos supor. Aquele título será mencionado para o aluno. Ele irá escutar, mas a atividade dele irá ser DI-FE-REN-CI-ADA dos outros, porém NÃO FUGINDO do que eles estão fazendo. Então, é aonde existe o apoio do professor da sala de recurso.

17-Esta escola possui uma sala de recursos. Como ela é utilizada?
SP1: Justamente da maneira que eu falei. É... ela é... Nós trabalhamos com a coordenação motora, é fina e grossa. Nós trabalhamos com o cognitivo e a meta cognitivo do aluno, principalmente, a memória, a percepção, a naturalidade do menino, a representação mental do menino. Quer dizer... NÓS FAZEMOS TU-DO PRA QUE ELE POSSA SEGUIR A SUA ETAPA. É lógico... é difícil? Sim! É impossível? Não!
17a – E esses atendimentos são em grupo ou individuais?
SP1: É... dependendo de cada criança. Aqui nós temos grupo até de 8 (oito) dependendo da deficiência da criança e também horários individuais.

18-Como os pais de outros alunos se posicionam em relação à inclusão? Já ocorreu alguma dificuldade/ problema com relação a isso?
SP1: Sim, já aconteceu sim. O ano passado em 2005 é... houve uma mãe que reclamou que a criança estava imitando ou estaria espelhando na deficiência da aluna. Então, que ela estaria RE-GREDINDO e aonde houve a transferência dessa criança. Houve uma REJEIÇÃO É... DOS PAIS né? A criança não. A criança gostava, amava, dava carinho, dava atenção, só que os pais não souberam relacionar atenção e ajuda com... é... é regressão.
18a – Qual criança foi transferida? A portadora de NEE ou a outra?
SP1: A dita normal. A dita normal que pediu a transferência.

19-São realizados trabalhos/cursos/palestras com os professores a respeito do tema inclusão?
SP1: São, são, são! É... inclusive, até vamos iniciar agora em maio. A professora ZZZZ da UFU, a Dra. ZZZZ , né, de deficiência mental, agora estará conosco, novamente dando mais curso de capacitação e nos orientando que vai ser... o que a gente pode fazer, o que precisa ser feito.

20-E com os pais dos alunos e a comunidade em geral? Há algum trabalho ou palestras para conscientizá-los sobre a questão da inclusão?

SP1: Sim. A ZZZZ, diretora da escola, sempre faz essas... essas comunicações com os pais, né? Faz uma palestra com os pais. Explica a situação e... então, DESDE 2004, a diretora da escola, ELA VEM orientando e vem PARTICIPAN-DO aos pais sobre a inclusão. É aonde nós NOTA-MOS pela quantidade de alunos QUE... os alunos que aqui estão é porque os pais... é... eles acreditam na inclusão e também acreditam que os próprios filhos podem aprender e ajudá-los.

ENTREVISTA 2 – E1 – SP2

Data: 16 de novembro de 2006.

1. Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de se conseguir este feito.
SP2: Olha, o aluno geralmente é... ele é acompanhado pelo apoio pedagógico, que nós temos aqui a professora ZZZZ, que pega uma vez por semana o aluno, leva pra sala e dá atividades, assim, onde a gente vê que ele tá precisando mais ser trabalhado né?

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade especial? Como?
2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade especial?
SP2: O aluno especial é aquele aluno que a gente vê, por exemplo, tem vários tipos de deficiências aqui na escola, né? É que precisa mais de... tem alunos que precisa mais de trabalhar a socialização... tem outros que tem que trabalhar mais assim com a... o pedagógico, que você explica, você ensina, mas ele não pega, sabe? Eu vejo é assim. Quando eu pego uma criança e vejo que a criança tem muita dificuldade ou que a criança dá muito trabalho, é agressiva... aí eu vejo que a criança, ela é especial e onde eu chamo a equipe, né, pra ver o que a gente pode fazer e onde é passado pelo apoio com a ZZZZ.
2a - Vocês se sentem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais?
SP2: Eu já trabalhei com alunos especiais, mas eu acho mais fácil trabalhar só com os alunos especiais, que o número é menor, do que assim... é trabalhar com as crianças especiais junto com as outras ditas normais.
2b - Quais os tipos de necessidades especiais que a escola sente estar preparada para receber?
SP2: Eu acho assim... que alunos mais... eu não sei. Tem vários tipos de deficiências né? Tem aquele aluno especial que ele precisa mais de... que é agressivo, que é indisciplinado. Então eu acho que esses alunos que é mais agressivo ou mais assim indisciplinado, eu acho que esse aluno é que a escola precisa ser mais preparada.
2c – Então, o que seria, na sua opinião, ser mais preparada pra receber os ANEE?
SP2: Eu acho que assim... contratar uma equipe mais... uma assistente social, uma psicóloga, porque aqui na escola não tem. Uma fonoaudióloga. Eu acho que a escola pra receber um aluno especial, ela está também... ela também tem que estar preparada para ter uma equipe, sabe, total. Uma equipe assim... não só professora, porque a gente vem aqui dar aula, mas, assim, os cursos que a gente faz, eu acho que não tá... não tá bem... eu acho que não tá bem preparado não. Eu acho que precisa de uma equipe mais preparada, que é igual eu te falei, uma psicóloga, uma fonoaudióloga, uma terapeuta ocupacional. Eu acho que tem que ter toda essa equipe.

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades educacional especiais em escolas regulares? Por quê?
SP2: Eu concordo. Até quando tem assim... funcionários adequados pra trabalhar eu até que concordo, mas quando é só o professor fica um pouco puxado, fica DIFÍCIL. A gente faz o que a gente pode, mas eu acho MAIS difícil.

4. Como é ter um aluno com necessidade educacional especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim? O que é diferente?
SP2: Bom... quando é um aluno só não. Dá pra você trabalhar, mas quando você já chega e tem uns 25 (vinte - cinco) alunos e 4 (quatro) alunos especiais... aí já fica mais difícil de trabalhar.
4a – E qual é a diferença na preparação da aula?
SP2: A diferença é que aquele aluno... ele precisa mais de atendimento mais individualizado.

5. O aluno com necessidade especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular? Justifique-se.
SP2: Consegue! Consegue sim! Aí é só trabalhando com os colegas. É a socialização em geral. Ele consegue sim. Depende né? Se ele for muito agressivo, ele consegue também, mas... mas demora mais o trabalho da gente.
5a-Que critérios são adotados designar a turma mais adequada para receber o aluno com necessidades especiais?
SP2: A turma assim na escola que você fala? Não! Não tem critério não! A escola trabalha com inclusão, então esse aluno chega... aí depende, né? Como que ele tá? Por exemplo, dependendo da idade, do nível dele, né? Aí, coloca ele na sala. Se é um aluno que tá iniciando a alfabetização, coloca ela na primeira fase ou na segunda. Não tem critério assim não. Isso vai depender da supervisão, do professor fazer um diagnóstico desse aluno.
5b-E quando a idade cronológica não é compatível com o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno? O que vocês fazem?
SP2: A mesma coisa. A gente trabalha com ele, né? É... independentemente da idade, ou seja, independentemente, a gente faz um trabalho normal. Ele é colocado na sala de acordo com o desenvolvimento cognitivo dele.

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) especial(is) em sua turma?
SP2: Aqui, por exemplo, na escola a ajuda da gente aqui é a ZZZZ, que pega eles igual eu te falei uma vez por semana, que dá atividade que reforça o que a gente trabalha na sala, né. É esse!
6a - Há casos em que a criança não consegue adaptar-se á escola?
SP2: Dependendo da deficiência. Se for muito grave, há casos sim. Quando é muito assim... muito grave, que chega um aluno assim, aí não é caso pra gente. Eu acho que aí tem que olhar uma escola especial, que tenha o atendimento mais adequado pra ele que tenha uma psicóloga uma fonoaudióloga.

7. Como você imagina ser uma turma ideal?
SP2: Ai! É tão difícil de responder essa pergunta, né? Porque escola pública é muito difícil, porque a gente... fica mais por parte da gente, do professor, trabalhar com o aluno, né? As mães não... alguns as mães até ajudam, os pais até ajudam, mas a maioria não. Então é difícil ter uma turma ideal, assim. A gente faz de tudo pra ser uma turma ideal.

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade especial ocorra de modo mais satisfatório?
SP2: Ai!!! Essa sugestão que eu daria é uma sugestão assim pra... pro governo rever essas escolas, né, inclusivas e... contratar pessoas mais... que a gente precisa, né, de qualidade, é... mais preparada, apesar que nós professores também trabalhamos, fazemos cursos, mas não é assim, um curso assim, por exemplo de psicologia, fonoaudiologia, né, terapeuta ocupacional. Eu acho que precisaria pelo menos de uma ou duas dessas profissionais aqui na escola.

ENTREVISTA 3 – E2 - SP3

Data: 20 de novembro de 2006.

1. Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de se conseguir este feito.

SP3: Quando você fala escola, né... primeiro a gente precisa ver se é no âmbito mais amplo ou se é o âmbito mais local. Vamos falar aqui do âmbito local, onde eu trabalho... ... Nós... até por uma força de lei, nós temos a obrigação de receber esses alunos..., mas, uma alegria... foi uma alegria pra mim, logo quando eu entrei aqui, saber que tinha UM aluno excepcional, com retardo mental razoável e que ele participava das aulas ativamente. Ele era integrado né... com os alunos e.... de... uma maneira é.... que nós vimos que a... a evolução dele ela não se dava no ritmo dos demais e não se daria. Nós tínhamos consciência disso, mas o papel da escola é o de educar e o de integrar, né? Fazer o papel social, de CIDADANIA e ao mesmo tempo servir para os OUTROS alunos também aceitarem aquele aluno né... daquela maneira. Então nós podemos... o que e eu quero dizer é que... MUITO embora a força de lei recaísse sobre a escola, na verdade a escola, ela já teve uma postura de braços abertos. Logo quando eu cheguei aqui, eu pude perceber isso... né? Eee... foi muito bom! Em se tratando de escola de uma maneira mais ampla, eu talvez não encontre elementos para dizer da mesma maneira. Não vou dizer que o preconceito impere em todos os lugares... mas, por tudo o que a gente vê de, de.. é... reportagens a respeito, me parece que ainda não há uma cultura tão ampla em fazer com que essas pessoas, que SÃO parte da sociedade, que NÃO podem ser alijadas da sociedade, participem de todos os processos, TENHAM todas as oportunidades. Porque MUITAS vezes, eles surpreendem a todas as expectativas, eles não fracassam, mas é preciso que haja a oportunidade, né? Que se DÊ a oportunidade pra eles. Então... ... NA MINHA OPINIÃO esse processo ainda é deficiente, ainda precisa evoluir muito, mas é uma evolução mais CULTURAL do que qualquer coisa. O governo tá fazendo a parte dele, tá incentivando, tá fazendo campanhas. É, é... Nós vemos também a televisão também tá fazendo a parte dela, é... AMPLIANDO ... os horizontes, abrindo os olhos das pessoas da importância disso, as DENÚNCIAS estão sendo feitas de, de abusos com respeito a, a isso. Nós tivemos em YYYY um caso recente de uma criança com Síndrome de Down que foi é... rejeitada no... é, no, no... numa escola particular dizendo NÃO ESTAMOS preparados pra isso e, no entanto, nós vemos outras escolas que se propuseram mesmo sem é... é... se achar preparadas e as crianças foram os grandes beneficiados disso né ... porque venceram uma etapa de preconceito na vida delas que poderia ser implantado A PARTIR dos adultos, né?

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade educacional especial?

SP3: O nome especial, ele também é muito vago... ... Talvez ele tenha sido posto pra... é, é... pra atingir as mais diversas DIFERENÇAS que atinge e justamente a diferença que a gente tá tentando é... nesse, nesse último momento diminuir. Todas as diferenças, elas são prejudiciais. Muito embora, eu, particularmente, ache que é, é... elas existem, precisam existir, né, nenhuma pessoa é igual a outra, mas é... OS ALUNOS, especificamente falando, ALUNOS especiais, na minha opinião são aqueles que demandam uma atenção... diferenciada. É aquela que não se enquadra é, é... no rebanho como um todo. Ela TEM uma atenção diferenciada, ou precisaria ter uma atenção diferenciada e nesse aspecto, a gente... ... a gente pode rotular é... aqueles que são MAIS claramente diferenciados né? Eu falei aqui um exemplo da Síndrome de Down, é... eu falei de um outro exemplo de um retardo mental. Eu quando estava no YYYY trabalhando em curso de idiomas, eu tive uma aluna também com retardo mental, um pouco menor do que esse aluno que eu tive aqui, né? Essa aluna, ela acompanhava, ela queria aprender. Ela tinha CLARAS dificuldades, mas a alegria dela em estar ali participando daquele processo de aprendizagem, MELHORA-MENTO né? Aquilo pra ela era, era, era um preço muito maior do que aquele que a mãe pagava né ... pra que o curso abrisse as portas pra ela. A gente via a alegria dela na participação... e QUERIA responder, mesmo que respondesse errado, ela queria

responder. ESSES... a gente pode colocar como aqueles padrões, né? São alunos especiais, ou os que trazem deficiências físicas, mas o... no meu modo de entender, o especial seria todo aquele que demande alguma ...é é é ... alguma ATENÇÃO diferenciada e nisso nós colocamos, eu pelo menos acho... aqueles que tem SÉRIOS problemas familiares, porque eles trazem esses sérios problemas familiares pra dentro da escola e... e... ah... esse... ... Esse fato, ele pode ser PRE-JU-DI-CIAL se não for muito bem trabalhado. Se ele for bem trabalhado né, é... pode ser que ele na escola tenha um ganho. Não estou aqui querendo tirar a ... a importância do papel dos pais na ... ... na criação dos filhos, da família né... na estruturação dos filhos. Isso aí é uma coisa que tem se perdido na sociedade atual. Não é papel da escola, mas AO MESMO TEMPO, o aluno, ele pode diminuir os seus problemas se a escola tiver uma... uma postura de atenção... né.... diferenciada para esse aluno também.

2a - Vocês se sentem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais?

SP3: Sinceramente não. Posso até agir de maneira satisfatória, em algum momento, mas como fruto de empirismo, e não de preparo.

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades educacional especiais em escolas regulares? Por quê?

SP3: Concordo, eu acho que até já... já... mais ou menos PASEEI no, no campo dessa resposta. Pelo fato de que É BOM para o cidadão que está ali. É um cidadão com limitações, talvez até pela lei não seja absolutamente CAPAZ, né... como diz a... o termo jurídico né...não vai responder... talvez.... é... com responsabilidade pelos os seus atos, MAS como um cidadão participante da sociedade, ele precisa se expor aos processos da sociedade. Não SÓ ELE precisa, como ele precisa servir como o... o... o... o elemento que vai levar a outras pessoas enxergarem esse elemento de uma maneira diferente. Isso nós temos visto é... em diversos exemplos que a... a mídia nos tem trazido, né? A... a... a integração... de crianças com, né... necessidades especiais é...e...i... e que se integram perfeitamente na hora do recreio, é..., na participação da aula, na alegria e... e muitas vezes nós vemos que O GRUPO que participa das atividades com esta criança especial acaba até gerando um, um, um... uma atitude bastante positiva de defender, de lutar, de brigar pelos direitos dessa criança. Então, isso, pra mim É extremamente importante, É VÁ-LIDO, é preciso abrir esse espaço, mas nós esbarramos ... com um OUTRO problema que já é assunto pra outra pesquisa que é ES-TRU-TU-RA que o estado, o governo dá pra que as escolas ofereçam uma educação de qualidade. Isso é pra outro assunto.

3a. O que é inclusão pra você?

SP3: Inclusão! Eu acho que mais do que incluir a... o aluno especial entre aspas seria fazer com que os outros... o aceitem... e, e, e tenham atitudes diferentes, né. Se a gente pode usar aí de uma, de uma figura de linguagem, eu acho que a inclusão é a inclusão de valores na mente, no coração, nas atitudes, nos conceitos das outras pessoas. Eu acho que a inclusão maior é essa, né?

4. Como é ter um aluno com necessidade educacional especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim? O que é diferente?

SP3: Eu estaria mentindo se dissesse que não. Eu... eu procurei com esses dois alunos, em particular que eu tive, eu procurei sempre manter o mesmo ritmo de aula, mas é INEGÁVEL que na hora de tratar com esses, é... havia sempre uma é... é... uma diferença TANTO DE EXPECTATIVA, quanto de... é... vamos dizer assim de transmissão daquilo que precisava. Ao saber da grande dificuldade... Eu... eu estou me lembrando que eu tive um outro aluno com um grau de retardo muito pequeno, mas ele tinha. Foi um aluno que eu tive no ano passado. Em todas as turmas, é... diziam que ele era um caso perdido, todos os né... ... os professores de maneira geral... que ele era indisciplinado e eu achava interessante porque ele foi meu aluno no, na 8ª. série e no primeiro ano e ele sempre produziu comigo, dentro dos limites dele.. Precisando de um pouco mais de ajuda, mas ele sempre produziu. Ele fazia os exercícios... né... e ele ficava contente em me mostrar que fez. Tinha os erros dele, mas a... a... o, o, vamos dizer... o objetivo traçado para... os alunos, de maneira geral, é... ... se eu fosse fazer é... o mesmo

objetivo com ele, ele talvez ele não alcançasse, talvez ele não recebesse UMA NOTA, digamos assim, é... é... por um desempenho igual aos demais, mas é... se nós levarmos em conta os parâmetros diferentes, eu acho que ele produzia muito mais do que alguns outros alunos. DADAS as dificuldades dele, ele chegou muito mais distante, aprendeu muito mais do que alguns dos seus colegas de sala. Então eu acho que a preparação, ela não precisa ser de todo diferenciada, mas eu acho que na hora de tratar com ele, né? Chegar mais perto... de descer a explicação ao nível dele, talvez eu esteja até falando de uma maneira preconceituosa né? Mas nós sabemos que HÁ LIMITAÇÕES. Há limitações...! Isso não... é inegável! Então de descer a explicação, de esperar DELE, é claro, bastante menos do que os demais, mas sabendo que ele, se ele pode produzir até aqui, ele chegou até aqui é com louvor que ele chegou, né?

5. O aluno com necessidade educacional especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular? Justifique-se.

SP3: Devo dizer que o primeiro passo para a integração é o convívio social. Tive alunos com limitações físicas e mentais. Em cada um desses casos, houve relacionamento social bastante satisfatório, o que os permitiu evoluir no aprendizado. Entenda-se "evoluir" segundo parâmetros individuais, e não necessariamente segundo valores estabelecidos. Portanto, a resposta é "consegue".

5a-Que critérios são adotados designar a turma mais adequada para receber o aluno com necessidades educacionais especiais?

SP3: Vamos voltar ao assunto do especial. Eu tive um aluno no início desse ano que a...o especial dele era ser extremamente é... vaidoso, orgulhoso, auto-confiante ao extremo a ponto de, talvez, ofender a outras pessoas. Sem que ele percebesse, ele diminuía as outras pessoas em relação a si. É um aluno especial. Se a gente for olhar... ... ele criou uma situação muito difícil em que duas outras turmas por onde ele passou o rejeitaram. Mas quando nós falamos do especial... é... pela deficiência mental ou pela diferença genética como é o da Síndrome de Down, esses são muito mais bem aceitos. Eles são muito mais é... é... ... respeitados até na sua posição. Brincam com ele no início, mas isso faz parte... como brincam com todos né? Qualquer um que apresente uma diferença. EU, particularmente, eu tenho uma deficiência física que não me limita nas minhas atividades, mas que serve de piada de vez em quando, até, inclusive pelo apelido que me dão aqui de ZZZZ, né? Eu aceito muito bem, mas é... é... é... o ambiente da escola, né? Eles gostam de ... ... chamar a atenção para as diferenças, mas se nós não levarmos hein... é... é... isso pelo lado negativo, nós vamos encontrar um meio de integração nisso também, né?

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) educacional(is) especial(is) em sua turma?

SP3: Todos os é... os é... SENTIDOS PO-SSÍ-VEIS devem ser utilizados, né? Os recursos visuais, auditivos, né... não só na aula expositiva, mas é... ... utilizar-se de OUTROS meios que possam ES-TI-MU-LAR, não só o aluno especial, mas a todos os outros. O aluno especial de uma maneira é... é... ....é MAIS particular, porque se ele tiver a atenção dele mais voltada para né ... a matéria, eu acho que muito mais, ele tem a GANHAR com isso. E... e TALVEZ ele tenha a tendência mais fácil de... de se... de se ... se dispersar com outras coisas que deslumbrem ao redor. Isso acontece com qualquer um, por que não com eles? Então todos os recursos é... que estimulem né... visualmente, né... , auditivamente, que ele produza, que ele cole, que ele né.. ande. Isso seria é... acho o ideal.

7. Como você imagina ser uma turma ideal?

SP3: Voltamos aquele assunto né? Seria diferente daquilo que... o governo, SSSSSS infelizmente, nos tem dado condições de ter. É... ela não tem sido ideal nem para as crianças consideradas entre aspas normais, quanto mais para as especiais. Essa escola, particularmente, não tem como receber aluno com é... com deficiência física. Não tem rampas, ela... ela foi construída em setenta e poucos, não sei, 78 não sei, e naquele tempo não se dava a devida

atenção. De lá pra cá também não houve recursos ou não foram destinados recursos para que a escola fosse ADAPTADA pra isso. Nós temos essa sala, onde nós estamos que é no andar térreo e que é eventualmente utilizada QUANDO acontece de haver alguém com... no caso deficiência física. Uma professora que... deu aula aqui até o ano passado, professora de química, tinha dificuldade de locomoção. Ela utilizava essa sala, mas isso trazia uma certa AL-TERAÇÃO em todo o ritmo da escola, porque aqui os professores se deslocam pras turmas e, no entanto, ela era a única professora para quem as turmas se deslocavam. Isso trazia uma... uma certa alteração no... no... na movimentação da escola, na destinação das salas de aula. A sala NÃO PODERIA ser destinada a uma turma né... e... e... isso tudo faz diferença na hora da contagem de turmas na... na... ... na matrícula dos alunos. Então nós vemos aqui que existe uma estrutura muito deficiente pra uma coisa tão simples. Uma sala de aula ideal seria muito diferente dessa. Seria uma sala que traria estímulos é... é... ao redor, estímulos bons, não ruins. Não seria uma sala pichada, não seria uma sala mal iluminada né... não seria uma sala com o quadro muito TOSCO, né? Teria que ter recursos /---/ que o dinheiro precisa é... adquirir, comprar ... ... e no entanto, não é o que nós temos. Mas é... existe aquele outro lado também né ... se não começar não se chega a nenhum lugar. Então são lutas diferentes. Sala ideal não seria essa. Seria com muito mais investimento.

/---/

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade educacional especial ocorra de modo mais eficaz e satisfatório?

SP3: Você pode repetir pra mim? Eu distraí.

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade educacional especial ocorra de modo mais eficaz e satisfatório?

SP3: Processo ensino-aprendizagem, hã ... ... Eu, de certa maneira, acho que já ... nessa minha falação LONGA, eu já devo ter mencionado algumas coisas com respeito a isso, mas é ... o que a maioria dos pais DESEJA é que os filhos se integrem, os filhos especiais se integrem a ... o que existe, a o que o filho do vizinho também tem. Então nesse aspecto é ... tá ótimo né... nesse aspecto tá ótimo. Se for olhar só para o lado da inclusão social né ... mas se nós entrarmos no campo do ensino-aprendizagem que é o que a pergunta é ... nos pede, isso DE-MAN-DA-RI-A é ... é ... como eu falei assim muito mais investimento. Talvez investimento pessoal, treinamento de professores, isso SERIA FUNDAMENTAL. Nós estamos passando por um processo agora de ééé ... demanda de pessoas que falem por exemplo a, a linguagem de libras né? Linguagem dos surdos-mudos. Porque a ... a ... hum ... com a proposta de inclusão né ... dos alunos especiais, os alunos surdos, eles estão se matriculando, eles estão sendo aceitos e há necessidade de pessoas. E não há tantas pessoas assim disponíveis no mercado. O QUE PRECISA? Treinamento. Preparação. Investimento na, na ... no preparo dos professores. É na capacitação. SEM CAPACITAÇÃO é impossível. Então, esse ensino-aprendizagem, quer dizer, nós temos aqui um PRO-CE-SSO de dar e receber. Esse processo de dar e receber né ... pra receber nós já temos quem, pra dar é que talvez esteja faltando né? É ... ... talvez não seja má vontade dos professores, talvez não seja é é é ... falta até de ... de capacidade, mas de capacitação. Sem isso a coisa vai ser muito mais difícil, vai ser muito mais lenta. Se houver um investimento nisso, é ... nesse aspecto, nós vamos ter é ... PROFESSORES MELHORES e ... ... alunos melhores, nesse tocante.

ENTREVISTA 4 – E2 – SP4

Data: 23 de novembro de 2006.

1. Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de conseguir este feito.

SP4: Oh! Na MINHA opinião, essa, esse processo aí é muito bonito na propaganda do governo, na televisão, mas na realidade, eu acho que o aluno vai ser, aí é que ele vai ser EXCLUÍDO. Ele quer a inclusão, ele vai ser EXCLUÍDO, porque os professores não estão preparados, nós não estamos habilitadas para trabalhar com essas necessidades especiais das crianças, e... o aluno ele vai simplesmente permanecer junto com os outros na sala de aula, mas ele não vai ser atendido do jeito que o aluno precisa. Para ele não vai ser BOM, eu acho que aí é que ele vai ser RE-AL-MENTE EXCLUÍDO. Se o governo quer que isso aconteça, ele deveria preparar os professores, porque eu estou aposentando, até agora eu não tive uma aula, um curso pra isso. Só teve é ... comentários na escola, a exclusão, o aluno tem que ser incluído junto na escola regular, mas do jeito que o governo quer, goela abaixo, não tem como, viu? Não tem! Vai ser ruim pro aluno, vai ser ruim pro professor, não é discriminando, porque a criança que tem dificuldade na aprendizagem, o hiperativo, esses meninos, eles precisam de uma forma diferenciada... entendeu? Eles precisam ser trabalhado mais assim o lúdico, o ambiente tem que ser diferente e não com 38, 40 alunos dentro de uma sala de aula. Quando se tem menos é 30, entendeu? Nós alfabetizamos, por exemplo, a, ó, o ano passado eu alfabetizei com 36 alunos uma sala de 1ª. série. Então, se a gente tem que dar é ... assistência individual, pra aqueles que... porque trabalhar com aquele que aprende tudo é maravilhoso, mas o nosso desafio é aquele que tem dificuldade, porque a gente tem que trabalhar de formas diferenciada, a gente tem que dar assistência individual, porque se a gente deixar aquele menino de lado, ele vai ficando cada vez pra trás, a auto-estima vai acabando, entendeu? Eu tenho que, pelo menos tentar aproximar dos, das outras crianças. Agora, a inclusão, desse jeito aí que ele vai ser realmente excluído.

1 a- E é possível trabalhar dessa forma, dando atenção especial para os alunos que tem essas necessidades, como o hiperativo, o... ?

SP4:Não! Nós não estamos preparada pra isso, primeiro pelo número de alunos e segundo porque nós não somos, não recebemos nenhum treinamento pra isso. Na televisão ele fala lá em Belo Horizonte que tá tudo maravilhoso, que a escola tá, os professores estão preparados pra receber esse tipo de aluno, só se for na capital, em Uberlândia não. Na rede estadual não. Agora no municipal, eu não sei como que processa aí, esse critério aí.

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidades especiais?

SP4: Olha, eu considero aquele aluno limitado. Ele tem as suas limitações, porque eu não posso cobrar aquilo que ele não pode me dar. Eu tento de todas as formas. Eu tenho criança que passou pela 1ª. série o ano passado e não conseguiu alfabetizar. Só que eu acreditei nessa criança, eu dei o atendimento, assim ... do lado, na sala de aula, não deixei, atividades extras. Ele não está no nível dos outros alunos, mas ele já está conseguindo, pelo menos a ler, entendeu? Escrever algumas palavras. Agora, se ... a gente tivesse menos alunos dentro de sala, se a gente tivesse o professor recuperador em horário extra, porque o governo quer colocar a escola, em São Paulo já tem, escola é período integral, ele colocar período integral do jeito que tá, nós com quadro negro, giz, carteira, uma biblioteca, uma televisão e um vídeo, mais nada... Nós não podemos atender as expectativas, porque hoje eles estão na tecnologia, nós estamos só no quadro negro. Nós não temos nada! Nós não temos espaço físico. Nós não temos mais nada, para trabalhar esse diferencial com as crianças.

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares? Por quê?
SP4:NÃO CONCORDO! Sou totalmente CON-TRA, porque não vai ser bom para o aluno. Não é que ele vai ser discriminado. Ele vai ficar estacionado. Ele não vai progredir. Dessa forma não, ENTENDEU?

4. Como é ter um aluno com necessidade especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim?
SP4: Olha, é muito desgastante para o profissional, porque ele tem que trabalhar atividades separadas primeiro, porque ele não dá conta de trabalhar o que cê trabalha com todo, com toda, os outros alunos. Tem que ser atividades diferenciadas, atenção especial, é realmente diferente.
4a .O que é diferente?
SP4:É diferente porque ele não acompanha, ele, ele é limitado. Aí eu tenho que dar ... aulas diferenciadas pra ele, atenção, mais, aí eu não tenho só ele, eu tenho mais os outros 30 na sala. Como que eu vou atender o aluno especial mais 30 alunos? A não ser que ele (o governo) coloque uma sala só com alunos especiais e prepara aquele professor, se tá todo mundo, não é discriminando, se estão todos de necessidades especiais, o professor for preparado para atender, aí pode funcionar. Mas, ele (o aluno com necessidades especiais) no meio dos outros alunos, ele vai ficar totalmente, aí que ele vai ser realmente excluído, a exclusão vai acontecer dessa forma se o governo colocar assim.

5. O aluno com necessidade especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular?
SP4: Olha, é mais difícil ele integrar. Não é impossível! É mais difícil! Principalmente se ele tiver deficiências físicas, ele não vai poder participar de uma recreação, de uma brincadeira de rodinha, de uma educação física. Às vezes, os coleguinhas vão ter que estar sempre dando a mão, apoiando, ajudando, entendeu? Então ... é isso aí!
5 a. Na escola existe, então, algum critério para poder designar a turma em que esse aluno deve ficar?
SP4:Não! Ele chega à escola, ele é da 2ª. série, ele vai se encaixar com a 2ª. série. Se ele é da 3ª. ... Aliás, ele faz o 1º. Tem a introdutória de 6 anos, aqui nós não temos é a fase 1, que é a 1ª. série. A fase 2, que é a 2ª. Esse ano eu estou na fase 2. A fase 3 que é a 3ª. série e a fase 4 que é a 4ª. série. Então se ele chega ... inclusive, hoje, você, a escola não pode nem rejeitar, né, esse aluno, o problema maior é esse. A escola não pode rejeitar. Tem que receber e esse aluno têm que ir pra essa sala. Só que isso si não é bom pra esse aluno.
5 b. Quando se tem mais de uma sala, como se escolhe qual seria a sala mais adequada para ele?
SP4: Olha, isso aí, fica a critério da direção. A direção que vai escolher. Às vezes de acordo com o profissional. Às vezes ela vai analisar aquele profissional que tem mais habilidade, mais paciência, assim... que tem mais um jeitinho... pra lidar com essa criança, porque o afetivo tem que vir em primeiro lugar. A gente não consegue alfabetizar uma criança, sem antes a gente dar um carinho, sem antes a criança gostar de vir pra escola, gostar do professor, porque se ela tem, por exemplo, aquele receio do professor, ela não vai nem sentir bem. Ela vai ficar doidinha pra essa aula acabar, pra ir embora Ela não vai querer participar da aula. Ela vai ter medo de errar, entendeu? Então acho que a relação afetiva tem que vir em primeiro lugar. O aluno tem que sentir seguro. A gente tem que respeitar, né? Ser enérgica, mas dar carinho, tratar bem e eu falo assim, a educação, ela vem do berço. Infelizmente, hoje, a gente tá tendo que educar primeiro pra depois alfabetizar e as crianças, elas não tem limites. Então chega na escola, elas querem ir ao banheiro toda hora, elas querem tomar água toda hora, elas não sabem dizer um por favor, um muito obrigado ou desculpe. Um esbarra, o outro já vem e dá um murro, sabe? Dando murro porque esbarrou. Então a gente tá tendo aquele trabalho de dar aquelas noções mínimas que a criança tem que ter quando chega à escola pública. Pra depois entrar com a alfabetização.

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) especial(is) em sua turma?
SP4: Olha foi o que eu te falei. Nós não dispomos de recurso nenhum. A gente trabalha, a gente faz o possível do jeito que a gente sabe, porque nós não sabemos, nós não somos preparadas. Eu acho que o governo acabou com as salas especiais ... Quando eu comecei a lecionar em 1980 no XXXXXX ali ao lado do XXXXXX tinha as salas especiais. Então aqueles alunos especiais, não é discriminando, porque ali eles tem a professora que ta treinada pra lidar com eles. Agora, o governo antes de ficar preocupando com salas, incluir o aluno, ele deveria voltar com as salas especiais e colocar na escola, pelo menos, um psicólogo, porque o número de profissionais, na escola, pra atender é muito pouco. Tem o orientador, um supervisor e o vice-diretor e diretora, não tem mais ninguém, entendeu? Eu acho que tá precisando primeiro de ter um psicólogo na escola. Porque tem as crianças que são normais, que tem muitos problemas que são de origem social, porque você sabe que interfere, né? Cê vai vê aquela criança que tá te dando trabalho, em casa o pai é separado, mora com a mãe ou com a avó, ou ela é espancada em casa, ou ela vive na rua ou ela não tem o que comer. Então, tem muitos problemas sociais que interferem nisso aí. Precisava de por um psicólogo na escola primeiro.

7. Como você imagina ser uma sala ideal?
SP4: Uma sala ideal pra mim é uma sala com menor número de alunos e... alunos especiais não é o ideal de estar no meio dessa sala, pra que ela seja ideal.

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade especial ocorra de modo mais satisfatório?
SP4: Que ela aconteça na escola especializada, destinada a esse tipo de aluno, porque caso contrário não vai ser satisfatório. O aluno, ele não vai progredir. Ele vai ficar ali, ele vai ser incluído, entre aspas, porque ele está no meio dos outros considerados normais, mas na aprendizagem ele vai ser excluído, por todos esses fatores que eu já comentei antes com você.

ENTREVISTA 5 – E3 – SP5

Data: 28 de novembro de 2006.

1. Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de se conseguir este feito.

SP5: Primeiro que tem uma postura da escola e tem uma postura minha. A escola querendo ou não, ela tem que aceitar porque é lei. Uma vez que é lei, você tem, é obrigado a aceitar. Eu, como professora, não acredito na inclusão da forma como ela é feita, aliás eu não acredito nisso. Esse nome que eles dão de inclusão! Ela não inclui. Onde você ficaria mais a vontade no grupo de professores, mesmo que você não conheça ninguém, ou se você chegar num grupo de médicos onde tá batendo papo e você não conhece ninguém? Onde você preferia chegar? Num grupo de professores mesmo que você não conheça ninguém, porque o assunto com certeza vai tá girando em torno de uma coisa que você consiga falar, que você consiga se enturmar. É um exemplinho bobo! Uma metáfora boba, só que já trabalhei em escola de ensino especial e escola de ensino regular. Eu acho uma tremenda de uma picaretagem! O governo não tem escola nem pras crianças ditas de ensino normal, de ensino regular e é uma forma de jogar pra sociedade, pro professor novamente a bola que é do governo. Na escola particular, o quê que acontece? É... quando os pais na escola particular sentem que o filho tá de uma certa forma sendo meio que rejeitado ele vai trocando até achar uma que encaixe. Na escola pública não tem essa opção e a professora da escola pública, ela também não tem essa opção. Ela tem trinta minutos na sala, ela tem quarenta minutos na sala. Chega um com necessidade especial. É. Você acha mesmo que essa criança tá incluída? O menino chega, se você pegar um caso... eu recebi um aluno de situação especial na minha sala e ela teve algumas pouquíssimos avanços, por mais que eu quisesse que ela tivesse avanço, por mais leitura que eu tenha sobre isso, por mais atenção que eu tenha dado, ela tava fora do nível. Ela não tem o novel cognitivo dos meninos, ela não tem a capacidade de construção dos meninos, o tempo de construção dela é... é muito maior. Ela precisa de um tempo muito maior. Aí ela fica num grupo onde tem a idade dela, o tamanho dela, mas o cognitivo não é o dela. O quê que acontece? Você acha que ela tá incluída? Por mais que a escola trabalhe, por mais que a professora fale. A professora não pode dar um material diferente pra ela, porque isso não é incluir. Ela tem que fazer prova igual aos outros alunos, porque senão tá excluindo. Aí ela tem que fazer duas jornadas. Ela tem que vir de manhã pra fingir que tá normal e ir pra uma escola especial a tarde pra poder trabalhar o que não foi trabalhado. Ou então ter todas as outras áreas de manutenção pra ela poder progredir. Aí, ela precisa de uma psicopedagoga, ela precisa de uma fonoaudióloga, precisa da terapeuta ocupacional, em alguns casos precisa de fisioterapia. Aí ela passa a tarde inteira. Ela tem duas jornadas pra parecer que ela é normal, pra parecer que ela tá incluída. Isso é pra que? Não é pra ela! A dor... ninguém pensa na criança. Os outros acham ótimo, porque o meu filho está aprendendo a conviver com uma criança especial. Eu como profissional estou aprendendo a lidar. Agora a criança ninguém pensa. A mãe briga porque ela tem que ter o direito de ser tratada como os outros normais. E não adianta! Não é! Eu vi essa realidade de perto. Eu trabalhei em escola com... de ensino especial, que tem toda uma educação voltada pra criança especial. Tem alguns casos de excepcionalidade que o nível cognitivo, a capacidade de construção dela vai até um certo ponto. Ela precisa aprender a conviver socialmente, ela precisa aprender a se virar e isso a escola de ensino regular não ensina. Ela ensina o acadêmico, ela ensina o B A ba, ela ensina as quatro operações, ela ensina o que o menino vai aprender, precisa aprender, o processo de construção que vai, que vai crescendo, que vai, que vai amadurecendo até o ponto de chegar a faculdade, uma coisa assim. A criança com educação especial, porque tem diferença, tem a necessidade especial, a portadora de necessidade especial, que é a criança que é... que é por exemplo surdo-mudo, que a leitura... Se tiver a leitura, aquela né? A de sinais, ela consegue acompanhar. O cego que não tem nenhuma dificuldade cognitiva. Agora a criança com deficiência mental, com dificuldade cognitiva é um massacre. É um abuso! Uma falta de respeito com a criança! Uma falta de respeito com o pai da criança! Uma falta de respeito com o

profissional em sala de aula! O professor, ele tem que dar conta de tudo. Ele tem que ser terapeuta, ele tem que ser fono, ele tem que ser é... psicopedagogo, ele tem que ser filósofo. Ele tem que saber tudo! Ele não ganha pra isso, ele não é preparado pra isso e ele é cobrado com isso! E ainda por cima, é tio né? Tio é parente, você não precisa. Então... tio faz de coração, ama, quer, cuida. Então, eu acho uma falta de respeito muito grande com o profissional e com a criança. São os que mais sofrem nessa... nesse processo.

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade especial?
SP5: Tem os portadores de necessidades especiais: cadeira de rodas, é... leitura de sinais, é... o cego. Eu tive, eu tenho uma prima cega. E ela estudou em escola de ensino regular, mas ela tinha alguém do lado dela. Era uma menina que a minha tia pagava a escola pra ela. Ela estudava em escola, escola particular. Ela estudou no XXXX até aprender a alfabetizar no método Braille e aí ela voltou pra escola de ensino regular. Era uma criança muito inteligente e ela tava dentro da idade dela, dentro do grupo dela. Ela atrasou um ano só, porque como ela tinha câncer às vezes ela saía pra tratamento. Ela acabou ficando no período em que ela operou e que teve todo o trabalho, então ela perdeu 1 ano. Naquela época era mais difícil, era mais complicado. Aí ela ficou com 1 ano de atraso não porque ela tomou bomba, porque ela ficou fora da escola. Então ela foi... porque tinha uma menina, na época minha tia pagava essa menina e essa menina passava as coisas pra ela. Ela copiava as coisas do quadro que ela não tinha. Porque a professora ia falando, ela ia copiando lá do jeito dela né? No Braille e eu cheguei a ir algumas vezes, eu era mais nova, eu cheguei a ir na escola dela umas vezes e era muito interessante a dinâmica. Então é uma criança com necessidade especial, ela não é uma criança com deficiência cognitiva. É essa que tinha que separar. É isso que as pessoas têm que entender. Existem duas situações e a criança que tem deficiência cognitiva, ela sofre muito com esse sistema que eles arrumaram aí de inclusão.
2a– Quais os tipos de necessidades especiais que a escola talvez pudesse receber?
SP5: Cegos, surdos, cadeira de rodas, o deficiente físico. O deficiente cognitivo ele teria que ficar se ele ficasse dentro do nível dele e isso os pais não querem. É todo mundo quer... que seja... então não quer colocar uma menina que é de 8 anos numa sala, onde cognitivamente, emocionalmente ela tá com 5. Aí os pais não querem colocar e se colocar os pais das outras crianças não querem, porque ela é grande demais, porque ela é não sei o quê demais, ninguém pensa na criança. Ninguém! Esses pais ficam peitando e brigando, mas eles não tão pensando no filho, na dor que a criança tem. O tanto que ela tem que enfrentar o tempo inteiro. A luta dela é muito maior.
2b - Se vocês não se sentem preparados, o que seria, em sua opinião, estar preparado para receber alunos com necessidades especiais?
SP5:É igual eu falei, no caso das deficiências físicas a escola está adaptada. O Braille, o surdo-mudo, onde não haja deficiência cognitiva eu acho fácil. O problema é a deficiência cognitiva. É adequar a criança à realidade cognitiva dela. Aí sim, mas não... não acarreta só isso. Eles têm comportamentos diferentes, eles têm comportamentos especiais, que muitas vezes o professor não tá preparado pra lidar. E o grupo não tá pronto pra lidar com isso. Então assim, eu acho uma judiação uma jornada dupla, onde ele finge que tá normal e de tarde e ele vai pro grupo dele. O que tinha que existir eram escolas especiais. Mais escolas especiais e a hora que a criança adquire uma maturidade, que ela dê conta de tá mesmo, por exemplo, essa criança minha. Ela tá sempre três anos a mais. Ela tá com 3 anos na primeira série o que é o cúmulo da ignorância por parte da mãe. Que se ela tivesse feito o que eu pedi antes, a gente teria como ter ajudado ela há muito tempo. Eu tô falando e essa criança mesmo com esse diagnóstico ela ainda não tá com os tratamentos que ela precisa. A mãe não tá encaminhando pra fono, a mãe não tá encaminhando pra um auxilio, porque ela precisa de um auxílio pra tarefa, pra tudo e o ano que vem, ela repetindo a primeira série aqui ou em qualquer outro lugar que ela for, ela entrando com grupos que tem chegado na pré-escola alfabetizados, ela já entra em defasagem, porque ela não está. Ela não, ela não, ela tem um processo que ninguém sabe direito ainda qual é, porque eles... é o que eu falei pra mãe no caso dessa minha aluna, a gente sabe o que ela não tem, o que ela tem

eles ainda não sabem. Hoje em dia já tem um monte de estudos genéticos, um monte de... de... de... de pesquisas genéticas que tem um monte de síndromes diferentes, mas quando você fala isso o povo entra em pânico. Então, não corre atrás de querer olhar, porque se você sabe, tem um monte de coisa. De repente ela tem um tipo de construção que precisa de uma sistematização de uma forma diferente da que eu tô dando. Porque o quê que eu percebo? Ela não tem a capacidade de relações. O trabalho com Ç, por exemplo, quando eu trabalhei você faz um monte de brincadeira pros meninos associarem e parará pará tá. Ela guardou isso, só que ela não usa o Ç. Se eu falo, por exemplo: gente ó na hora de escrever palhaço. Palhaço é com o que? Com Ç. Eu falei Ç, aí ela lembra do que eu tinha ensinado. Ah o Ç tem nãnãnãnã. Ela nunca usou o Ç, ela não consegue fazer as relações. De repente pode ter um caminho diferente pra isso. Se você tem o estudo sobre o que ela tem, você tem como ajudar, se você tem um diagnóstico claro. Na Síndrome de Down, você tem como porque tem muito mais estudos. No caso de dislexia, que é outra coisa, que é ra-ré-zimo. Todo enquanto é neurologista qualquer coisinha que os meninos tem acha que é dislexia. Menino trocou uma letra, é dislexia e não é! Não é assim! É raro! Sabe... um caso é raro? Eu tenho 22 anos de escola e eu nunca peguei uma criança disléxica.

2 c - E o hiperativo?

SP5:O hiperativo sim, que é uma outra particularidade. Que é uma outra forma também de inclusão e que ela é... ela é complicada assim se o pai não aceita o diagnóstico e não dá suporte pra criança. Ela é uma criança especial. Crianças que tem o QI acima da média são crianças especiais. Elas têm dificuldade de adaptação. Existe tantas dificuldades.... e tantas, tantas necessidades e aí as pessoas ficam é... com essa propaganda e esse rótulo e essa... e não é por aí.

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares? Por quê?

SP5: Dentro do que eu já falei. Necessidade especial é uma coisa e criança com deficiência cognitiva... ela tem que tá adequada a cognição dela. Entrar por entrar da forma que está sendo feita é um massacre, é um absurdo, é uma falta de respeito com a criança.

4. Como é ter um aluno com necessidade especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim? O que é diferente?

SP5: Bom teoricamente pela lei não. Se você pegar a lei não tem que ter diferença. Você tem que aceitá-lo, você tem que ser carinhosa, você tem que ter mais paciência e é só, porque ele não pode ter um material diferenciado, pelo menos até onde que eu sei da lei. Ele não pode se sentir diferente no grupo. Vai fazer o que? É claro que você tem que ter uma preparação diferente, é claro que ele tem que receber um trabalho diferente. Eu tenho 25 crianças e cada uma tem um jeito de lidar. Tem umas que você tem que falar: Oh meu bem, por que que você não fez? Tem outras que você tem que falar: você tem 2 minutos pra terminar isso. Porque senão não sai. Ah... mas, você é muito boazinha com fulano e ruinzinha com ciclano. Não! Ciclano tem a auto-estima lá na sola do pé, beltrano tem a auto-estima lá em cima. Se eu não tomar cuidado ele sufoca todo mundo e não faz o que ele precisa porque ele se acha bom demais. Então, eu tenho 25 necessidades especiais dentro da minha sala. Eu tenho preparação para 25 crianças diferentes. Cada uma é uma. Cada uma tem uma leitura, cada uma tem um nível e por isso que toda vez que eu tenho tarefa de casa eu sempre tenho uma pergunta: o que você acha sobre isso? E todo mundo na minha sala responde. Minhas 25 crianças. Quando tem a resposta individual. A não ser assim: no texto tava falando não sei que não sei que... é... aonde foi que o jacaré caiu? No texto só fala que o jacaré caiu no lago, vamos supor. Essas coisas que você faz em termos de... de... de.. to dando um exemplo bobo. Em matemática, por exemplo, se você dá um probleminha, no mínimo são 4 formas diferentes de resolução. Todas 4 vão pro quadro. Alguém pensou diferente? Eu. Como que ocê pensou? Assim, assim, assim. Alguém pensou diferente? Eu. Assim, assim, assim, assim. Alguém mais pensou diferente? Tia, eu pensei igual fulano só que em vez de pauzinho eu usei bolinha. Ah tia... olha eu tinha pensado igual fulano, mas minha mãe falou que tava errado, ai eu fiz daquele outro jeito do ciclano. No

mínimo! Isso em matemática. Em língua portuguesa, por exemplo, tem a interpretação. Se tem uma resposta que ela é uma resposta que tem que tá vinculada ao texto, ela não tem como... muito fugir. Agora se tem opinião pessoal, todos os 25 falam, mesmo que a resposta seja igual a do fulano. Ele vai ler a dele! Então eu tenho 25 preparações sim. Eu tenho o material que eu pego que é do modulo geral, o que que eles precisam em termos de construção e aí eu vou avaliando. Por isso que o processo aqui da escola, ele é um processo que ele é cansativo pro professor, porque você faz avaliação o tempo inteiro. O tempo inteiro você vai diagnosticar. Tem o grupo grande que não usa, que não faz o uso do Ç, tem um grupo grande que não faz o uso do... do... do L, aliás, que não faz o uso do U. Não, então peraí ah... então vamos fazer. Você propicia um trabalho pra favorecer, além do material que é... que a gente tem, que a gente produz. Eu tenho 25 preparações. Pra criança excepcional eu tenho que ter. Só que teoricamente eu não tenho que ter, porque eu estou expondo a criança. Se você for pegar a lei, ela deixa o professor numa sinuca tão grande. Aí é fácil... eu deixo ele na sala, trato ele com carinho e tudo bem. Igual na novela lá. A professora deixou. Desde que apareceu no primeiro momento eu falei: olha a escola não preparou essa professora pra essa criança. Depois apareceu o momento da professora se colocar e falar: eu não quero isso, eu não quero me preparar, eu não tô preparada pra isso, eu não quero isso. Teoricamente, ela é uma monstra, eu acho que ela foi honesta. Eu, eu, particularmente eu, ZZZZ, eu tenho uma preparação, pra mim foi super difícil com a ZZZZ esse ano, porque eu ficava desorientada sem saber como que eu ajudava ela. Eu não tinha como, eu não tinha espaço pra ajudar. Ela precisava de consciência sonora. Eu tava lendo um texto desse tamanho, ela precisava de um texto de no mínimo 4, 5, 6 palavras. Musiquinha. Ela precisava de parlenda pequenininha. Meus meninos escreviam texto. Tinha o dia do palquinho. Eles escreviam o texto num dia e aí no outro dia era o dia do palquinho. Então agora no palco... era uma brincadeira que a gente fazia, subia e ia. Eles passaram a escrever melhor, eles passaram a ler melhor, preocupar com a pontuação é... a gente começou a identificar os... os escritores... assim... a característica de escrita de cada um. Nossa! Fulano é legal! Ele faz umas coisas, umas histórias engraçadas. Não ... ah é... a fulaninha ela tem um monte de personagem. Ela dá nome pra todo mundo. Eles começaram a identificar. Ela não conseguia ler o que ela escrevia. Ela escrevia 4, 5 palavras, mesmo assim ela subia no palco. Ela cantava, ela lia lá do jeito dela e os meninos tinham paciência e ninguém podia abrir a boca enquanto ela falava, igual aos outros. Mas eu tô ajudando ela só emocionalmente, cognitivamente eu não estou. Eu não preparei ela. Eu não ajudei. É uma culpa muito grande que o professor carrega a não ser que você esteja desligadão. E não vá me falar que você está numa sala com 35 alunos igual é no estado, na prefeitura, porque é a realidade do país, que a pobre coitada da professora tem como lidar com isso. Não tem! Isso é mentira! Isso é conversa! É conversa, é mentira e isso é uma muito grande duma sacanagem. Ela não tá preparada! Porque mesmo que ela esteja, eu estava... eu já trabalhei com crianças, com portadoras de necessidades especiais, de deficiência mental, de um monte de coisa. Eu não consegui fazer, eu não consegui ajudar ela. A mãe acha que eu ajudei muito assim... tudo bem, porque também...eu... não é que eu larguei o menino, não é isso. Eu ajudei dentro do que foi possível. Só que ela tava numa hora errada num lugar errado. Se ela tivesse na pré-escola, que seria honesto ela estar na pré-escola, aprendendo agora ter consciência sonora. Ela tem um problema de linguagem fortíssimo... não deu conta. A primeira avaliação eu sai chorando a ZZZZ teve que terminar de dar a avaliação pra ela. Ela teve que fazer uma continha, ela até entendeu, eu fiquei junto. Eu li pra ela, eu li pra todo mundo da sala a avaliação inteira igual eu faço na 1ª. série, depois cada um foi fazendo o seu. Quando eles tinham dúvidas... a dela nós sentamos pra fazer separado. Eu tornei a lê, falei: olha, tá vendo, aqui tem tanto somou com esse aqui. Ah! Esse é tanto! Mais esse! Ela fez os pauzinhos. Era 6 + 6. Ela fez os pauzinhos e ela contou: nove, dez, onze, doize. Foi lá e colocou o 2 (dois), porque pela deficiência dela, ela não interpreta os sons que ela fala, toda a dificuldade que ela tem. A hora que ela botou o 2 (dois), eu saí... e comecei a chorar. Quer dizer, eu não tinha que tá dando aquela avaliação pra ela. Cê já pensou na cabeça dela o que é ela contar, chegar lá e botar o 2 (dois). Ela olhar praquele 2 (dois). Que sentido que faz aquilo ali? É muito difícil! Ninguém pensa nisso!

5. O aluno com necessidade especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular? Justifique-se.

SP5: Se for uma criança, igual eu falei, pra mim tem sempre que separar isso. Se for uma criança cega, uma criança surda e muda, uma criança com cadeira de roda, o trabalho... aí sim o trabalho é da escola, de fazer o grupo, de trabalhar junto, mas sempre vai ter o desagradável, sempre vai ter o maldoso... se eles fazem isso com criança... porque a criança é gordinha, porque ela usa aparelho, ela usa óculos. Eles fazem... piadinha por causa de cabelo, por causa de não sei o quê. Cê acha que eles vão... eles são crianças, eles ainda não são ligados nessas coisas, não é que eles são maldosos. Claro que a gente tem que trabalhar, mas... e o outro vai ter que enfrentar porque é a realidade dele. Mas isso a escola tem como ajudar, eu sei por causa disso. Eu tive experiência na minha família, do meu lado. Ela era super querida na escola, era super querida na sala de aula, tanto pelos professores, quanto pelos colegas num tempo em que não tinha isso. Mas porque ela tinha um trabalho em casa, ela tinha um suporte em casa muito grande e um suporte da escola. Ela tinha colegas, ela tinha grupo... é... os colegas gostavam de tá com ela por perto. É... eu já vi casos de crianças, crianças com... com... crianças com deficiência física, sabe, e tudo. E eu acho que isso que dá. A criança... mesmo a criança com a dificuldade cognitiva, se ela tiver inserida no momento certo. A minha luta, a minha briga é contra... com relação a cognição. É cê colocar a criança com uma deficiência cognitiva profunda num grupo em que ela não tem como seguir. É igual à Síndrome de Down. Na pré-escola vai legal. Aí... ela, ela mas... ela tá com 7 (sete) anos, ela não... é raro a criança de 7 (sete) anos com Síndrome de Down que acompanha a turma de 7(sete) anos cognitivamente. E é isso é que eu me preocupo. É isso que me dá um estresse danado.

5b – E quando a idade cronológica não é compatível com o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno? O que vocês fazem?

SP5: Pelo processo de inclusão, ela teoricamente, ela ficaria dentro da sua faixa etária para estar incluída. E ela não está incluída. Por mais que você trabalhe, por mais que... eu tive um caso esse ano na minha sala, a criança tem um atraso. Se fosse uma síndrome de Down seria muito mais fácil de lidar, porque todo mundo conhece mais. Aparece! Tá na face! Ela não! Você olha pra ela na sala é uma criança super bonita, super bem cuidada, super... uma das crianças mais bonitas que eu tinha em sala. Ela tem um déficit cognitivo de pelo menos 3 anos. Foi uma dificuldade pra conseguir que a mãe aceitasse que ela precisava fazer avaliações. Que ela não tinha só um atraso na fala, que ela tem um atraso cognitivo. Eu demorei 2 (dois) meses pra que a mãe levasse numa psicopedagoga. A psicopedagoga demorou uma eternidade pra conseguir passar o laudo pra mãe, que a mãe não aceitava. Depois desse laudo pronto, a mãe resolveu levar na Associação Brasileira de Dislexia, porque dislexia, teoricamente, é... é uma... uma deficiência de gênios e enquanto a gente sabia que não era o caso dela. Ela é uma criança super agradável, ela é super carinhosa. Ela tem muitos... muitos atributos, mas na cognição ela tá com idade mental de 5 anos. Aí, foi... foi fazer esse laudo no segundo semestre. Ela me apareceu com esse laudo 2 (dois) meses depois que o laudo foi apresentado pra ela. Quer dizer a dificuldade foi da mãe. Se ela tivesse feito no primeiro mês... ou a gente voltaria a menina pro pré, que era o ideal. Ela ainda precisava de uma fase, ela tava numa fase de processo de construção da leitura e da escrita que ela ainda precisa da consciência sonora, ela precisa de um trabalho anterior ao da primeira série. Ela chega numa primeira série, todo mundo lendo. É um grupo que por mais que eu leia pra ela... que se ela não tivesse só lendo e fosse pegando aos poucos, porque acontece isso. Muitos chegaram lendo, não perfeitamente, mas começando a ler. Ela nem isso, ela não reconhecia determinadas letras e o grupo tava lá na frente. Aí chegou num ponto, assim que é por causa até da novela que as crianças começaram a questionar. Ela tem o mesmo da menina? Ela tem? Não! Não tem? Não, não tem! Uma criança duas crianças três crianças... eu fui e tirei ela do grupo e expliquei pra turma da forma eu falei: ó não é a mesma coisa da menininha. A menininha é portadora da síndrome de Down. Expliquei dentro de uma linguagem que fosse acessível pra eles e coloquei, falei: olha vocês é como se vocês fossem bolinhas. Nós fomos rolando, nós fomos rolando... a gente foi rolando na mão igual uma

massinha e aí agora tá todo mundo redondinho, brinquei com eles, e a ZZZZ ainda tá achatadinha. Ela precisa de um tempo maior pra ficar redondinha. Ela ainda não escreve igual vocês, ela ainda não fala igual vocês, ela às vezes não consegue ficar muito tempo sentada no lugar. Ela precisa de um tempo maior pra ficar redondinha. Eles passaram a ter mais cuidado com ela, aceitar mais, ter mais tolerância com ela, até defender ela fora da sala, mas vira e mexe tem um lá fora que fala uma piadinha, que faz uma coisa. Isso dentro da sala foi tranqüilo, eles passaram a tomar conta dela, eles já tinha uma certa tolerância com ela e depois que eu expliquei melhorou muito. E eu não podia fazer isso antes da mãe me trazer um laudo, porque eu podia tá gerando uma situação muito complicada pra ela e pra mim, porque eu não tinha um laudo pra eu falar que eu tava com uma criança especial na sala, muito embora eu sabia que era. E ai o que acontece? Falei, passei tudo isso, expliquei tudo isso pra, pra, pra turma e aí é... mas na hora por exemplo que eles tão trabalhando em grupo, eles estão envolvido em alguma atividade que depende do grupo, ela não dá conta de acompanhar. Ela sabia que ela não dava conta das coisas. Às vezes ela ficava nervosa, às vezes ela agredia os colegas, ela começou a fazer de tudo pra chamar a atenção, porque ela não consegue. Os meninos estão tudo fazendo, ela começou a fazer de qualquer jeito porque ela sabia que eu tinha uma certa tolerância com ela. Aí eu comecei a cobrar mais dela, mas eu me sentia muito mal. Eu passei muitas crises de consciência. Será que tô sendo exigente demais? Será eu que tô cobrando mais do que ela precisa? Eu não consigo dar pra ela o que ela precisa, porque eu não tenho tempo hábil. Na sala com 25 (vinte e cinco) crianças por mais atenção que eu desse pra ela não era a atenção que ela precisava naquele momento de construção dela. Ela precisava que numa cruzadinha, enquanto os meninos faziam a cruzadinha de página inteira, ela precisava de uma cruzadinha com menos. Eu cheguei a arrumar um outro material e ela começou... aí de repente ela não quis mais. Ela queria fazer o que os meninos estavam fazendo. Ela não quer ficar diferente. Ela quer ficar igual, mas ela sabe que não é igual. As pessoas... quem fez esse tipo de lei ou quem aprovou esse tipo de lei, não tem criança, não foi criança excepcional, não teve criança excepcional em sala de aula e se tem criança excepcional não tá com certeza numa escola como outra qualquer. Então assim... cai tudo em cima da escola, do professor e da criança. Eu acho uma grande, mas uma grande SA-CA-NA-GEM.

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) educacional(is) especial(is) em sua turma?

SP5: Primeiro o reconhecimento exatamente do quê a criança tem. É surda? É muda? É cega? É... é paraplégico? É... o quê que é? Tem algum tipo de síndrome? Como que é essa síndrome? Se ela tem alguma síndrome, que síndrome que é essa? Até onde ela pode ir? O quê que eu posso cobrar ou como que funciona a construção dela? Como que é o cérebro de uma criança assim ou assado? Ele tem que saber exatamente com quê ele tá lidando. Com quem ele tá lidando. Essa é a preparação. É uma preparação pra cada um. Igual eu preciso com os meus 25 (vinte e cinco). Que um tá querendo sempre o professor do lado, o outro que precisa criar uma independência, o outro vai ser... é 25 (vinte e cinco), eles são diferentes. A criança com qualquer tipo de necessidade especial, o professor tem que saber exatamente o que ela tem, exatamente o que ela precisa, que aí ele tem como ajudar.

7. Como você imagina ser uma turma ideal?

SP5: Ideal? Com crianças! Turma com criança é turma ideal.

8- Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade educacional especial ocorra de modo mais satisfatório?

SP5: Eu já falei por aí... que o professor tem que saber exatamente com quem que ele tá lidando, o quê que tá acontecendo, em que nível que a criança tá? Porque o que eu sei... com as crianças ditas normais, são 25 (vinte e cinco) cada uma e eu sei de cada uma. Faço reuniões no início do ano pra saber exatamente. Se a criança é mais assim... o quê? Se é mais assado, por quê? Se a criança tá muito agressiva, o que acontece? Ela tá tendo dificuldade no grupo, ela não conseguiu

se achar? Eu tenho que saber de cada um. Então, se você tem, se você sabe exatamente com quem você tá lidando você tem como ajudar. É.... o que tem deficiência motora. Eu tive uma aluna esse ano que ela precisou fazer um trabalho de psicomotricidade, porque ela não teve esse trabalho de pré-escola. Ela queimou essa etapa de pré-escola. Ela já foi fazer a pré-escola já maiorzinha, ela passou... é... que como ela é uma criança muito quietinha, ela não foi muito estimulada. Depois que o trabalho de psicomotricidade foi feito com essa menina, o retorno foi imenso. A mesma coisa tem uma outra criança aqui na escola que tá no pré e tem problema, tem não sei quê e tem não sei quê... a mãe, mas a mãe correu atrás e aí o laudo. Cognitivamente nada. As questões são emocionais, porque é complicada a situação dela. Ela perdeu a mãe, ela foi adotada... aí tem uma outra irmã que... que... que... é do... que é do pai... é essa irmã é por parte de pai, mas não são por parte de mãe. Tudo uma questão emocional, cognitivamente... cognitivamente precisa ser cobrada, porque senão faz por menos, faz por mais. Então, eu já sei disso... eu já sei como trabalhar o ano que vem quando ela vier. Já me passou o laudo dela. Então peraí, na frente, atenção. Eu quero pronto. Não, não vou fazer não! Não tem essa! Agora é hora de fazer isso! Tudo bem, não vai fazer agora não, uma outra hora cê vai fazer, porque tem que tá pronto. É a sua obrigação, é o seu trabalho. O trabalho do papai e da mamãe é fora. O nosso é estudar. É o nosso trabalho! Então, se eu sei com quê... com quem eu tô na sala eu tenho como lidar melhor. O que acontece com essa criança minha? Se eu tivesse na pré-escola e ela na pré-escola, eu te garanto um trabalho muito bem feito. Eu sinto muito mal com relação a ela porque eu não pude ajudá-la. Eu não tive como ajudá-la e isso me dói muito. Eu sei o quê fazer e eu não pude fazer, porque não tinha como ser feito. Eu não tinha como trabalhar a consciência sonora, eu não tinha como trabalhar a construção do conceito de número. É... é... porque não havia tempo hábil pra isso, porque o grupo já tá fazendo outras coisas e por mais que eu fizesse com ela, era sempre meia-boca. O ideal é que era o quê? Voltar, aí pra quê isso? Agora ter que voltar um outro turno e estudar dois horários. Um pra ficar incluída e o outro pra fazer o que ela precisa e isso me dói. E é o que me corrói, me incomoda, porque eu não ter podido ajudar. A sala ideal é a sala com criança e uma professora que quer trabalhar com as crianças. Né? Então é doído!

ENTREVISTA 6 – E3 – SP6

Data: 29 de novembro de 2006.

1. Em sua opinião, como o processo de inclusão é percebido pela escola e que medidas são tomadas a fim de se conseguir este feito.
SP6: Bom, eu acredito que a... o processo de inclusão, na minha opinião, ele reforça a exclusão, embora as escolas tenham a obrigatoriedade de receber o aluno com necessidades especiais e tentem fazer de tudo para adequar esse aluno, o professor em sala de aula não tem como lidar com isso. Porque são alunos, cada um com suas dificuldades em sala e então pra você trabalhar isso em sala uma criança com as necessidades especiais eu acho totalmente inviável.

2- O que você considera como sendo um aluno com necessidade educacional especial?
SP6: São aqueles que por questões físicas ou não necessitam de uma atenção especial, de, que se fique, acompanhe de perto seu processo nas atividades, que sejam feitas avaliações diversificadas pra ele. Então, na minha opinião são, é, esse sentido
2a - Vocês se sentem preparados para receber alunos com necessidades educacionais especiais?
SP6: Não. Não me sinto porque a gente não tem uma qualificação pra isso, então pro professor falta a questão até do tempo pra estudar um pouco sobre aquela necessidade, pra se inteirar mais sobre o assunto. Percebo também que a grande maioria dos pais também não, não existe uma interação com o pai. Então você fica meio que perdida mesmo diante da situação, diante das questões que surgem em sala de aula que você se sente despreparada pra resolvê-las.
2b - Quais os tipos de necessidades especiais que a escola talvez pudesse receber?
SP6: Na minha opinião nenhuma. Não sem haver uma preparação é, antecipada, sem haver com outro profissional que também tivesse relacionado a isso, que trabalhasse junto com o professor. Então, eu acho que na condição da escola hoje em dia nenhuma.

3. Você concorda ou não com a inclusão de alunos com necessidades especiais em escolas regulares? Por quê?
SP6: Não. Eu não concordo. Eu acredito que esses alunos têm direito a ter uma educação a ter um ensino o mais parecido possível com aqueles que estão, freqüentam uma escola regular, mas eles não estão preparados pras questões que surgem quando você está em meio a crianças é, ditas normais, sem, sem grandes necessidades especiais. Então, eu vejo que os alunos não estão preparados e o próprio aluno acaba que reforça a exclusão, porque ele acaba se sentindo a margem do processo de aprendizagem.

4. Como é ter um aluno com necessidade especial na sala de aula? Há diferença na preparação da aula quando se tem um aluno assim? O que é diferente?
SP6:É ai a questão que eu falo que a gente não está preparado, porque você tem uma série de alunos em sala, então não dá pra você direcionar uma atividade especifica pra um aluno e acompanhar ele no desenvolvimento dela. Então no meu caso, eu trabalhei com aluno com necessidades especiais esse ano e então eu senti assim que ele tava no limite dele. Ele tinha que sempre estar correndo atrás do prejuízo e nunca ele chegaria ter o mesmo nível de aprendizagem dos outros alunos.

5. O aluno com necessidade especial consegue integrar-se em uma sala de aula de escola regular? Justifique-se.
SP6: Eu acho que depende muito das situações. Por exemplo, na questão de em sala de aula o trabalho em grupo com o aluno com a necessidade especial é muito difícil. A grande maioria tem resistência em trabalhar em grupo. Existe até por parte dos outros alunos uma certa, uma certa exclusão mesmo. Os alunos é, acabam que vêem que uma pessoa, que uma criança que

não tem as mesmas opiniões, que às vezes demora a concluir um raciocínio e acabam excluindo mesmo esse aluno, sem até que o professor perceba ou teja sempre perto pra acompanha-los.

5a-Que critérios são adotados designar a turma mais adequada para receber o aluno com necessidades especiais?
SP6: Critérios... eu não vejo nenhum critério por exemplo aqui na escola algum critério pra estar selecionando que turma o aluno vai ficar não. É... ás vezes muito... depende muito também da, da professora. Existe até umas questões assim, eles analisam um pouco o perfil da professora, ver se ela tem uma maior disponibilidade pra estar lidando com essa criança, mas um critério específico não existe não.
5b – E a idade?
SP6: Sim, a idade regular, né? Então o aluno pra ingressar na turma que eu trabalhei esse ano tinha que ter uma idade X. E a gente sempre procura atender essa questão da idade mesmo, embora a idade nem tá sempre aliada a maturidade, né? O que é o grande problema.
5c – E quando a idade cronológica não é compatível com o desenvolvimento cognitivo e psicológico do aluno? O que vocês fazem?
SP6:A gente procura tá avaliando esse aluno, tá sempre em contato com o pai e passando pro pai que a criança não, não acompanha, a criança não tem maturidade pra, pra aquela série e geralmente a gente recomenda e se a criança não tem a ajuda de uma pessoa, de um outro profissional a gente recomenda a ajuda de um outro profissional, pra trabalhar integrado com a escola. Então, a gente tenta conduzir essa criança da melhor forma possível, mas assim, o que eu percebo até hoje é que elas sempre estão em defasagem em relação aos outros.
5d – Aí ela iria pra outra turma?
SP6: Sim. O ideal seria isso, mas nem sempre a gente se depara com pais que não concordam, com pais que não aceitam a dificuldade do filho. Então, ou seja, quando fala de necessidade especial, se a criança não tem uma necessidade aparente o pai não concorda, o pai é... fica assim, fica contrariado com a escola, com o professor. Então acaba que aí a gente se torna o vilão. Então aí o aluno sai dessa escola e vai pra outra e assim vai até diagnosticar o problema e ele fugir pra outra. Então é sempre a culpa da escola.

6. Que recursos são necessários para auxiliar o trabalho do professor que tem aluno(s) com necessidade(s) educacional(is) especial(is) em sua turma?
SP6: Eu acho que, por exemplo na minha vivência, os alunos com quem eu trabalhei a necessidade de material concreto pra eles trabalharem, a necessidade de um acompanhamento sistematizado. Você ficar ao lado desse aluno durante toda a aula, de tá fazendo ele retomar, de tá trabalhando a concentração com ele e isso é humanamente impossível numa sala de aula com outros alunos que necessitam do professor.

7. Como você imagina ser uma turma ideal?
SP6: Eu acho que não existe turma ideal não, né? Eu assim... o professor quer que, geralmente, a gente sempre tenta que os alunos caminhem junto né? Ou então, respeitando o momento de construção da criança, mas que a gente veja que ela está construindo alguma coisa. Cada um tem o seu ritmo, mas o que a gente quer é que... que você vê na criança que ela tá construindo, que ela tá amadurecendo o conhecimento, que ela tá produzindo. Eu acho que ai seria a turma ideal.

8 – Que sugestões você daria, para que o processo de ensino-aprendizagem de um aluno com necessidade educacional especial ocorra de modo mais satisfatório?
SP6: Bom, eu acho que primeiro teria que se ver a questão de qualificação dos profissionais que trabalham com essas crianças, que eu acho que tem que se investir na qualificação desses profissionais, que não, não são valorizados. Eu acho que é... acaba que escolas pra crianças com necessidade especial, acabam ficam muito rotuladas. Então, eu acho que tentar se trabalhar com um novo modelo de escola pra atender essas necessidades sem esse rótulo de criança é

retardada, de mongol, sem isso. E acho que é um processo muito longo. Eu acho que tem, que são coisas que tem que ser construídas a longo prazo e assim, e o mais urgente possível. Eu acho que principalmente dá condição de trabalho pro profissional, é conscientização pros pais, eu acho que tem que ser feito um trabalho com pai, que a gente se depara muito com pai que não aceita a dificuldade do filho, as limitações do filho e aí fica muito difícil o trabalho.

8a – E você acredita que isso é possível?
SP6: (risos). Acho que sim, mas depende de uma GRANDE... demanda uma GRANDE disposição, né? Uma necessidade de mudança que a gente não consegue visualizar a curto prazo não.

ANEXO V

LEIS

▪ Constituição Federal de 1988 - Educação Especial

▪ Lei nº 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN

▪ Lei nº 9394/96 – LDBN - Educação Especial

▪ Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente - Educação Especial

▪ Lei nº 8069/90 - Estatuto da Criança e do Adolescente

▪ Lei nº 8859/94 - Estágio

▪ Lei nº 10.098/94 - Acessibilidade

▪ Lei nº 10.436/02 - Libras

▪ Lei nº 7.853/89 - CORDE - Apoio às pessoas portadoras de deficiência

▪ Lei n° 8.899/94 - Passe Livre

▪ Lei nº 9424/96 - FUNDEF

▪ Lei nº 10.845/04 - Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência

▪ Lei nº 10.216/01 - Direitos e proteção às pessoas acometidas de transtorno mental

▪ Plano Nacional de Educação - Educação Especial

DECRETOS

▪ Decreto nº 5.626/05 - Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS

▪ Decreto nº 2.208/97 - Regulamenta Lei 9.394 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

▪ Decreto nº 3.298/99 - Regulamenta a Lei no 7.853/89

▪ Decreto nº 914/93 - Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência

▪ Decreto nº 2.264/97 - Regulamenta a Lei nº 9.424/96

▪ Decreto nº 3.076/99 - Cria o CONADE

▪ Decreto nº 3.691/00 - Regulamenta a Lei nº 8.899/96

▪ Decreto nº 3.952/01 - Conselho Nacional de Combate à Discriminação

▪ Decreto nº 5.296/04 - Regulamenta as Leis n° 10.048 e 10.098 com ênfase na Promoção de Acessibilidade

PORTARIAS

▪ Portaria nº 976/06 - Critérios de acessibilidade os eventos do MEC

▪ Portaria nº 1.793/94 - Formação de docentes

▪ Portaria nº 3.284/03 - Ensino Superior

▪ Portaria nº 319/99 - Comissão Brasileira do Braille

▪ Portaria nº 554/00 - Regulamenta Comissão Brasileira do Braille

▪ Portaria nº 8/01 - Estágios

RESOLUÇÕES

▪ Resolução CNE/CEB nº 1 - Estágio

▪ Resolução CNE/CP nº 01/02 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores

▪ Resolução CNE/CEB nº 02/01 - Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica

▪ Resolução CNE/CP nº 02/02 - Institui a duração e a carga horária de cursos

▪ Resolução nº 02/81 - Prazo de conclusão do curso de graduação

▪ Resolução nº 05/87 - Altera a redação do Art. 1º da Resolução nº 2/81

PARECERES

▪ Parecer nº 17/01

▪ Parecer n° 424/03

AVISO

▪ Aviso Circular nº 277/96

DOCUMENTOS INTERNACIONAIS

▪ Carta para o Terceiro Milênio

▪ Declaração de Salamanca

▪ Conferência Internacional do Trabalho

- Convenção da Guatemala
- Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes
- Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão