



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

DISCURSO DOCENTE NA ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA

Hildete Pereira dos Anjos¹

Resumo: O trabalho analisa discursos pedagógicos produzidos em grupos focais acerca da escolarização inclusiva. Os sujeitos são docentes de salas de recursos, de salas comuns, técnicos e gestores da educação especial; as intervenções foram transcritas e o relatório final compôs o corpus deste trabalho. O processo discursivo é tomado como o imbricamento de jogos de sentido, regulados cultural e historicamente; destacando os lugares de onde falam aqueles que descrevem as salas de recursos e o lugar do outro em tais descrições, são explicitadas as relações entre interlocutores e referente, dentro do discurso pedagógico.

Palavras-chave: discurso; deficiência; políticas públicas.

Abstract: The paper analyzes pedagogical discourses produced in focus groups about inclusive education. The subjects are teachers of resource rooms, common rooms, technicians and managers of special education; transcript of speeches made up the corpus of this work. The discursive process is taken as the interweaving of sense games, cultural and historical regulated; highlighting the places where they speak those that describe the rooms of resources and the place of the other in such descriptions are made explicit the relationships between interlocutors and referents within the pedagogical discourse.

Keywords: discourse; disability; public policies.

Introdução

A questão colocada na pesquisa que deu origem a este artigo perguntava acerca dos saberes que os professores têm elaborado em sua relação com a questão da deficiência. Questionava ainda sobre como tais saberes se relacionam com os saberes formais, expressos na produção acadêmica e nas políticas de formação docente.

Para produzir uma resposta a tal questão, compomos um *corpus* discursivo que expressasse os saberes docentes acerca das questões educacionais vinculadas à deficiência, recorrendo aos materiais já gravados e transcritos nas atividades do Observatório Nacional de

¹ Pós-doutora em Educação pela Universidade do Estado do Pará (PNPD Capes) Doutora em Educação pela UFBA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa).



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

Educação Especial (ONEESP), nos grupos focais nos municípios de Belém e Marabá. Para tanto, utilizamos os relatórios do ONEESP disponibilizados à coordenação do Observatório no Pará, na pessoa da Prof^a. Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Os grupos focais foram a metodologia utilizada para o terceiro ano da pesquisa do Observatório. De acordo com o Relatório ONEESP 2013:

Ao longo de 2013 foram coletados dados a partir da realização de grupos focais compostos por professores de SRM de 58 municípios, produzindo concomitantemente conhecimento relevante sobre o serviço de apoio prestado na SRM, e formação através de pesquisa colaborativa realizada através de entrevistas, análises e reflexões com grupos de participantes (2013, p. 13).

Os grupos focais desenvolveram três eixos temáticos, conforme orientação da pesquisa nacional: avaliação do aluno, formação do professor e funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Envolveram professores e gestores dos dois municípios, num total de 56 pessoas (34 professores e uma gestora em Marabá; 06 técnicos, 15 professores em Belém). As discussões nos grupos foram gravadas e transcritas; embora os excertos tenham sido organizados tematicamente nos relatórios (conforme os eixos já citados), para o trabalho analítico aqui realizado eles foram reorganizados de acordo com categorias da análise de discurso. Como não houve intenção comparativa entre as experiências de Belém e Marabá, os excertos foram codificados e mesclados.

Para tratar da questão com os recursos da Análise de Discurso, necessitamos antes assumir alguns pressupostos. O primeiro, de que o discurso é produção cultural e coletiva, não sendo entendido como se fosse gerado unicamente pela consciência do sujeito falante. Assim, fala-se aquilo que é possível falar, numa dada época, numa dada conjuntura. O segundo pressuposto é que, ao falar o que é possível falar, o fazemos de uma dada maneira, entre as muitas possibilidades dadas pela língua. No entanto, o fazemos como se fôssemos autores daquilo que falamos e como se fosse nossa a escolha do modo como dizemos. Pêcheux (1997, p. 173) chama isso do duplo esquecimento: esquecemos que a ideologia perpassa a linguagem, de forma que o dito é atravessado por não-ditos.

Concordamos em chamar esquecimento nº 2 ao “esquecimento” pelo qual todo sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e sequências que nela se encontram em relação de



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
 Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
 São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

paráfrase _um enunciado, forma ou seqüência, e não um outro, que , no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada.[...] Por outro lado, apelamos para a noção de “sistema inconsciente” para caracterizar um outro “esquecimento”, o esquecimento nº 1, que dá conta do fato de que o sujeito-falante, não pode, por definição, se encontrar no exterior da formação discursiva que o domina.

Dizemos, também, para uma plateia invisível, submetidos às coerções socioculturais que o olhar dessa plateia impõe à nossa sensibilidade (podemos nos submeter mais ou menos a essas coerções, reagir a elas, mas não ignorá-las). Recorremos a Pêcheux (1997) para analisar o processo discursivo como um jogo de efeitos de sentido, ancorada em formações imaginárias. Segundo Orlandi (2005, p. 11) “Pêcheux pensa o sentido como sendo regulado no tempo e espaço da prática humana *de-centralizando* o conceito de subjetividade e limitando a autonomia do objeto linguístico” (grifos da autora). A produção dos sentidos se faz nos enfrentamentos históricos, pressupondo sempre uma formação imaginária. Pêcheux (1997, p. 83) havia organizado no seguinte quadro as formações imaginárias existentes, segundo ele, em qualquer processo discursivo:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente
IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim? ”
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim? ”
IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim? ”
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim? ”

Esse esquema se referia ao “lugar” ou “posição” social onde quem fala acha que se situa e acha que o outro se situa, assim como uma antecipação daquilo que o outro pensa acerca do próprio lugar e do lugar do interlocutor. Na obra citada, Pêcheux complementa o quadro afirmando que o referente (entendido como o contexto) também faz parte das condições de produção do discurso, de tal forma que as antecipações discursivas levam em



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

conta todas as informações e posicionamentos acerca da situação na qual os sentidos são produzidos. Mais tarde, o autor retomaria de Foucault a noção de formação discursiva, relacionando-a à ideologia:

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

Desse ponto de vista, os indivíduos não dizem o que querem, por estarem inseridos na cultura e na história, atravessadas pelos enfrentamentos de classe. São “[...] interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1997, p. 161 - grifo do autor)

Por outro lado, em sua última fase, Pêcheux entende o discurso também como “acontecimento”: além dos sentidos estabilizados nas formações discursivas e ideológicas, também é possível encontrar as contradições, o equívoco, o discurso “em produção”. Trabalha-se com a língua, “não apenas como sistema e no seu funcionamento, mas também naquilo que ela tem de singular: o equívoco, o implícito, a falta, a falha, o silêncio” (CESÁRIO e ALMEIDA, 2010, p.5).

Analisar falas de professores em grupos focais levando em conta as proposições acima implica, em nossa opinião, considerar as questões de poder imbricadas: de que “lugar” falam aqueles que se dispõem falar sobre as salas de recursos? Quais as condições de produção do discurso onde tais falas se inscrevem (que coerções agem sobre ele no presente, que história tem a produção discursiva que lhe dá suporte)? Como as falas produzidas neste momento histórico (o discurso em acontecimento), assim como seus silêncios, deslocam essas condições, produzindo efeitos de sentido para além do esperado, do já dito? Essas perguntas levaram à elaboração de um dispositivo analítico usado no tratamento das falas, primeiramente entendendo-as como parte de um “discurso pedagógico”, ou seja, como uma produção que não se elabora na subjetividade de cada professor(a) falante, mas nas



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

elaborações, ao longo da história, que estabelecem o que deve/pode falar um(a) professor(a). No caso em pauta, o que pode/deve falar um(a) professor(a) cuja atuação se inscreve no campo discursivo denominado educação inclusiva.

Orlandi (2003, p. 29) categoriza os discursos com base na “relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas suas condições de produção”: considerando isso, a autora estabelece a existência de discursos lúdicos, polêmicos e autoritários.

No discurso lúdico, há a expansão da polissemia pois o referente do discurso está exposta à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

Para Orlandi (2003, p. 31-32), o discurso pedagógico tende a conter as características do discurso autoritário; o professor é o principal agente do discurso e os sentidos se estabelecem a partir do mundo da ciência. A possibilidade de “encaminhar uma posição crítica diante dessa caracterização do DP” seria transformá-lo em um discurso polêmico, interferindo criticamente no processo de constituição de sentidos. “especificamente, em relação ao DP, uma forma não autoritária é explicitar o jogo de efeitos de sentido [...]”. Ainda que o discurso pedagógico possa disputar, de forma polêmica, os significados do referente *inclusão*, suas características mais fortes vêm do discurso autoritário: nele, há pouca reversibilidade entre os interlocutores (quem diz a respeito da inclusão é o especialista, os outros ouvem e aprendem), e há um controle da polissemia estabelecido pelos manuais do que significa ser inclusivo. Diz Orlandi (p. 29-30):

O DP [discurso pedagógico] se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. O estabelecimento da cientificidade é observado [...] em dois aspectos do DP: a metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor. O problema da metalinguagem se funda no tratamento do referente, isto é, conhecimento do fato fica subsumido, no DP, pelo conhecimento de uma certa metalinguagem: fixam-se as definições e excluem-se os fatos. O referente é um referente discursivo: são conceitos elaborados naquele ou em outros discursos, enunciados implícitos.

Tomando essa noção de discurso pedagógico para analisar aquilo que, em falas de professores, se apresentam como “saberes docentes”, entendemos tais saberes como produzidos em coletividade, e apenas nela ganhando sentido, organizados pelas relações de



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

poder vigentes. Não são tidos como produção particular e inconfundível do sujeito. Os sentidos “[...] são determinados pela maneira como nos inscrevemos na língua e na história e é por isto que significam e não pela nossa vontade” (ORLANDI, 2005, p. 35). A memória do “lugar de docente” na história (um já-dito), permeada por tais relações, atravessa os ditos e insinua não-ditos. Assumimos aqui as análises realizadas em trabalhos anteriores como parte de tal memória: as dinâmicas socioeducacionais presentes na produção de uma *educação especial*, de uma *sala de recursos*, de uma *escola inclusiva* precisam ser levadas em conta (quando se analisa as falas de professores acerca da questão) não apenas como contexto, mas como condições de produção de um discurso que, em suas características, é autoritário, ou seja, *sabe* aquilo que diz porque se ampara na ciência da educação para dizê-lo.

Os lugares de onde se fala

Para poder falar de “lugares”, “posições discursivas”, precisamos refletir acerca do funcionamento de um grupo focal. Em teoria, os membros do grupo se colocam em lugares simétricos: fala-se em pé de igualdade, livremente, em torno da temática proposta pelos pesquisadores. Então precisamos partir da premissa de que a temática é proposta *a priori* (interessa saber disso, e não daquilo). No caso, interessa saber como é avaliado o aluno, o processo formativo por que passa o professor e qual é funcionamento da Sala de Recursos Multifuncional. Colocando-nos, porém, como analistas de discurso, assumimos que tanto a igualdade e a liberdade de falar são ilusórias, quanto é vã a expectativa de que o grupo se atenha a falar apenas daquilo que lhe é proposto. De acordo com a formação imaginária acerca da posição em que se coloca o falante (e das oscilações dessa posição), variam os modos de operar do discurso. Os indícios desse lugar oscilante, entre o dito, o silenciado e o insinuado, vão se elaborando na produção discursiva. Assim, às vezes a voz vem do lugar do especialista, mas mesmo a noção de especialização vai sofrendo deslizamentos de sentido.

[...] no caso, quando a gente faz uma especialização direcionada a Educação Especial, quando a gente chegar na prática, aquela especialização a gente vê que não suporta o que a gente vai atender realmente (E 2)

[...] acho que tem que intensificar mais as formações para nós professores, porque a gente sabe que é inviável ter um professor para cada deficiência em Sala de Recurso, então isso aí a gente sabe que não tem mesmo... (E2)



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

*[...] eu pedi para ele colocar nessa especialização...de práticas pedagógicas para trabalhar com alunos especiais. São muitas deficiências, são, **mas coloque para cada uma deficiência**, como atender esse aluno. Agora assim, claro, onde é que eu vou arrumar esse professor que tem a teoria e a prática? Realmente há uma carência, eu percebo que há uma carência [...] eu creio que as especializações hoje ainda não garantem essa....eu vou fazer uma especialização em Ed. Especial e tu vais sair apta para atender um autista? não (E3)*

A noção de *especialista*, como foi dito, desliza em seus sentidos, sendo redesenhada nas falas. No dicionário, quer dizer “indivíduo que possui habilidades ou conhecimentos especiais ou excepcionais em determinada prática, atividade, ramo do saber, ocupação, profissão etc.”). No atendimento especializado, no entanto, deficiência, transtorno ou alta habilidade requereria uma especialização. Não se espera que os cursos formem um especialista em educação, mas em *educação de* autistas, de surdos, de cegos, etc... Resta um incômodo subjacente, um não-dito que se poderia resumir na seguinte questão: o fazer docente relacionado à deficiência deveria reproduzir o nível de especialização do psicólogo, do neurologista, do psiquiatra? Porque é necessário fazer isso, no caso dos professores, ao mesmo tempo reunindo todas essas “especializações” num único indivíduo (o professor de sala de recursos)? Deixando essa pergunta (para nós, irrespondível) no ar, a busca por saber se desloca da especialização para o fazer cotidiano, para a experiência da mãe, dos colegas de trabalho:

*Quando eu deparei pela primeira vez aqui com um aluno autista, autista hiperativo e a minha colega que atendia. [...] Eu fiquei olhando. Ele detonou a sala inteira. Porque ele passava pegava uma coisa, pegava outra... Aí eu fiquei parada. Eu disse: gente! Aí eu pensei: no momento em que ela não estiver que eu for atendê-lo e como será? O que eu vou fazer? **E aí eu fui verificar as várias possibilidades**. Aí eu fui trocar com ela. Como eu faço? Eu fui conversar também com a mãe. E eu fui buscar com ela direcionamento de como atender essa criança no momento em que ela não estivesse o que eu deveria fazer? Como buscar essas informações? Como buscar fundamentos? Porque ele andava tanto e ela mostrava alguma coisa e ele vinha. Depois, ela disse: Tu vai ver que no processo ele nem vai passar um tempo. E chegou mesmo nessa adaptação nossa... (E 66)*

O lugar de especialista, posição de *status*, vai sendo abandonado em função da produção de um saber cotidiano. O fio do discurso, entendido por Pêcheux 1997, p 166) como “o funcionamento do discurso com relação a si mesmo (o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que direi depois; portanto, o conjunto dos fenômenos de co-referência que garantem aquilo que se pode chamar o ‘fio do discurso’)” se esgarça e dá nós:



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

impossibilitado de manter a rede de sentidos própria do lugar do especialista, o movimento discursivo se desloca para um lugar de menor coerção. A complexidade da tarefa é descrita e reinterpretada, porque os fenômenos de co-referência não dão conta de manter o fio do discurso.

Sobre quem se fala (o lugar do outro)

A posição que o outro ocupa nos enunciados diz bastante sobre a formação discursiva em funcionamento. No quadro imaginário criado por Pêcheux (1997, p. 83), isso é expresso como a “imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A (“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”). Esse lugar do outro organiza o lugar em que o falante coloca a si mesmo, na ilusão de “dono” do próprio discurso.

Não há fronteira ou solução de continuidade “no interior” de uma formação discursiva, de modo que o acesso ao “não dito” como “dito de outro modo” (aceito ou rejeitado) permanece constitutivamente aberto. Por outro lado, essa interpretação nos permitia dar conta da impressão de realidade de seu pensamento para o sujeito-falante (“eu sei o que estou dizendo”, “eu sei do que estou falando”) impressão deflagrada pela abertura constitutiva da qual esse sujeito se utiliza constantemente através do retorno sobre si do fio de seu discurso, da antecipação de seu efeito e da consideração da discrepância introduzida nesse discurso pelo discurso de um outro [...] para explicitar e se explicitar a si mesmo o que diz e “aprofundar o que ele pensa” (p. 1997, p. 174).

O lugar de si como porta-voz do movimento inclusivo (o especialista) leva a produzir o lugar do outro professor como aquele que produz situações de exclusão, como abaixo: uma história é contada e, na interpretação, a voz do outro é modulada em três movimentos: no primeiro, é o falante que acha (“acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber”), no segundo, já coloca esse ponto de vista no lugar do outro (“ela achou que ele não tinha a capacidade”) e no terceiro, o outro entra diretamente no diálogo, pela afirmação de um dito, e já não é mais singular, incorpora outros ditos enquadrados no mesmo ponto de vista a ser combatido. (“Elas dizem que sim”).

*Vou dar um exemplo, nós temos um aluno que é down, ele é super inteligente, a mãe dele contando assim, numa escola a professora fez as fitinhas com o nome de todos os alunos e a professora não fez o nome dele, **acho que na concepção dela ele não era capaz de perceber** que todos receberam o cracházinho, o peixinho com o nome, menos ele. “Tia, cadê o meu? Meu nome tia? Cadê o meu nome?” e ela se sentiu naquilo ali, recolheu o nome de todos os alunos e no dia seguinte*



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

ela levou a fichinha com o nome dele, quer dizer, isso foi uma exclusão, por que ela achou que ele não tinha a capacidade. No ensino inclusivo? Não. Elas dizem que sim, mas na nossa concepção não (E138).

Ao dizer o que pensa o outro, o falante também fala do lugar que atribui a si mesmo (“Quem eu sou para lhe falar assim?”): o lugar do esclarecimento, daqueles que já percebeu a verdade.

*Eu estou aqui na verdade há dois anos na educação especial por conta dessa necessidade que eu tinha antes **de tentar proporcionar também aos meus colegas essa visão do que é a educação especial**, o que é trabalhar com o diferente, do que é estar ali com o outro e eu sou muito agradecida e sou muito feliz (E21)*

*Nós temos um aluno na nossa sala que ele tem dezessete anos, quando ele iniciou na sala multifuncional **a outra** [acredito que está se referindo a professora do ensino comum] dizia assim: Ah! Ele não consegue fazer isso. Na hora do lanche ela pegava o dele e ia comprar, eu digo, ele tem capacidade de comprar o lanche dele, você vai lá ao portão comprar o seu lanche e ele foi lá e comprou o lanche, daquele dia em diante ele foi sempre comprar o lanche dele. (E132).*

Quando o outro é o aluno em situação de deficiência, outros efeitos de sentido são produzidos em torno de suas possibilidades de desenvolvimento. As explicações acerca de retenção (manter o aluno no mesmo ano do curso) se articulam com as limitações do aluno. A aprendizagem (“ele conseguiu até aprender a ler e escrever”) é descrita de modo separado dos avanços (“e depois a gente botou ele para a frente”), atribuídos ao falante e outros na mesma posição que ele (“a gente”). O “até” na primeira frase implica que a aprendizagem foi além do esperado, evidenciando a posição em que o outro é colocado no enunciado:

*a gente viu que não era bem assim que aquele aluno não era assim tão comprometido, então optamos por retê-lo para trabalharmos melhor com esse aluno, **dar mais uma chance** para passar mais tempo com ele. Ele conseguiu até aprender a ler e escrever depois **a gente botou ele para a frente**, no caso 6º ano. Fizemos isso para trabalharmos melhor com ele, **dar uma chance** para ver se ele desenvolvia (E136).*

O lugar de quem está autorizado a “dar uma chance” é distinto daqueles a quem a chance é dada. O discurso pedagógico autoritário aqui é evidente, no sentido que lhe atribui Orlandi (2003): não há expectativa de reversibilidade na relação entre aquele que fala e aquele que é falado, a polissemia é contida já que os sentidos de *aprender* e *avançar* são estabelecidos por quem fala e não por quem é falado.



VI Colóquio e I Instituto da Associação Latino-Americana de Estudos do Discurso – ALED – Brasil
Estudos do discurso: questões teórico-metodológicas, sociais e éticas
São Carlos, 27-30 de Julho de 2016

A título de conclusão

O processo discursivo é tomado, nesta análise do discurso pedagógico, como a imbricação de jogos de sentido regulados cultural e historicamente. Na medida em que são destacados os lugares de onde falam aqueles que descrevem as salas de recursos e o lugar do outro em tais descrições, são explicitadas relações entre interlocutores e referente dentro do discurso pedagógico. Quando o lugar de quem fala se situa no âmbito da especialização: o lugar do outro (daquele que *é falado*) incorpora o despreparo, o preconceito, a fragilidade. Deslocando-se o lugar de quem fala para o campo da fragilidade, daquele que *não sabe*, o lugar de quem é falado se modifica: a relação ganha foros de parceria. A irreversibilidade do discurso autoritário é aqui afetada pela insegurança dos lugares dos falantes, compreensíveis num contexto em que a educação que se propõe inclusiva não deixa de sofrer os abalos e deslocamentos que fragilizam a educação como um todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CESÁRIO, A. C. C.; ALMEIDA, A. M. C. Discurso e Ideologia: reflexões no campo do Marxismo estrutural. *Acta Scientiarum*. Human and Social Sciences. Maringá, v. 32, n. 1 p. 1-8, 2010.

OBSERVATÓRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. Disponível em <<http://www.oneesp.ufscar.br/>> Acesso em 21. mar.2015.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 5.ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

PECHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.