

## VOZES SOCIAIS SOBRE A INCLUSÃO

Rosycléa Dantas<sup>33</sup>  
Renata Ferreira de Sousa<sup>34</sup>

*Numa localidade homogênea é extremamente [...] fácil temer o outro, simplesmente por ser outro – talvez bizarro e diferente, mas primeiro e sobretudo não familiar, não imediatamente compreensível, não inteiramente sondado, imprevisível.*

(Moita Lopes)

**Resumo:** A inclusão de alunos com deficiência visual no sistema regular de ensino se apresenta como uma obrigação legal (BRASIL, 2007). Essa política da Educação Inclusiva, no entanto, ainda é questionada por muitos, gerando assim um campo para discussões e debates (RODRIGUES, 2006, 2008; SKLIAR, 2006). A partir da perspectiva do Interacionismo Sociodiscursivo (BRONCKART, 2009), adotamos a premissa de que as atividades humanas são compreendidas pelos textos que produzimos. Sendo assim, objetivamos investigar como as pessoas evidenciam compreender a presença dos alunos com necessidades educacionais específicas visuais (o *Outro*) na escola regular. As entrevistas realizadas com cinco colaboradores, de setores sociais diversos, evidenciam vozes que podem auxiliar na compreensão acerca das políticas de inclusão de pessoas com deficiência, revelando que esse processo ainda está permeado por barreiras físicas e atitudinais.

**Palavras-chave:** Inclusão Educacional, Vozes, Barreiras.

**Abstract:** The inclusion of students with visual impairment within regular classrooms is a legal obligation (BRASIL, 2007). The policy of Inclusive Education, however, is still questioned by many people, what makes room for discussions and debates (RODRIGUES, 2006, 2008; SKLIAR, 2006). Taking into account the Sociodiscursive Interactionism views (BRONCKART, 2009), the premise adopted is that the understanding of human activities are represented by the texts produced. Thus, this article aims at investigating how people represent the presence of students with visual impairment within regular schools. The interviews carried out with five people of various social sectors present voices which can help in the understanding about the inclusion of impaired students within the regular education environment, showing that this process is still filled by physical and attitudinal barriers.

**Keywords:** Inclusive Education, Voices, Barriers.

### Introdução

A epígrafe de Moita Lopes nos leva a refletir sobre como a sociedade se posiciona diante da entrada do *Outro* (alunos com necessidades educacionais específicas - NEE) nas escolas regulares. A reflexão do autor ressalta a necessidade - que também compartilhamos - de pensar o *Outro*, não como um *ser diferença* (SKLIAR 2006) contrário à ideia de “norma” e do “normal”, mas como um *ser intencional* (TOMASELLO, 2003) igual aos demais membros de um grupo assumido homogêneo, ou seja, com objetivos e intenções semelhantes.

Ver o *Outro*, na comparação com o padrão, possibilita a percepção de uma educação inclusiva, na qual as diferenças podem ser apresentadas como problemas, barreiras para a aprendizagem. Com esse posicionamento corremos o risco, não apenas de descrever as diferenças em termos de melhor/pior, mas também de traduzi-las como diferentes e não mais como diferenças (SKLIAR, 2006).

<sup>33</sup> Professora da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística (PROLING/UFPB).

<sup>34</sup> Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI).

Assim sendo, pretendemos, com esta pesquisa, relatar algumas de nossas reflexões sobre a percepção que cinco indivíduos demonstram ter do processo educacional inclusivo. Para referendar as nossas discussões, apoiar-nos-emos nos aspectos legislativos que regulam as políticas inclusivas, nos pressupostos vygotskianos sobre o desenvolvimento de crianças com deficiência (VYGOTSKY, 1993) e na noção de *vozes* proposta por Bronckart (2009). Dessa forma, o nosso principal objetivo é investigar como a população evidencia compreender a presença de alunos com necessidades educacionais específicas visuais (o *Outro*) na escola regular.

Trazemos, primeiramente, uma discussão acerca das políticas de inclusão, refletindo sobre a formação dos professores e a preparação da escola para receber os alunos com NEE. Em seguida, descrevemos a opção metodológica, para, depois, apresentarmos a nossa leitura dos dados levando em consideração a noção de *vozes sociais* apresentada pelo Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD).

### **Educação inclusiva: formação, escola e o sujeito com NEE**

A inclusão de pessoas com necessidades educacionais específicas (doravante NEE) nas escolas de ensino regular tem fomentado discussões em todo o país. Na sociedade, existem aqueles que consideram que essas crianças e jovens devem estudar nos institutos de ensino especializado, argumentando que as escolas regulares, bem como os professores, ainda não estão preparadas para receber tal público. E outros que defendem a escolarização dos alunos com NEE na escola regular, no convívio com a diversidade. Esse segundo posicionamento está presente na Declaração de Salamanca (1994), a qual reconhece que as escolas regulares são “[...] os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (UNESCO, p.24).

As políticas que promovem práticas inclusivas começaram a se intensificar depois da década de 1990, com entendimentos construídos a partir da Declaração de Salamanca acima mencionada e a Convenção da Guatemala (1999), a qual dispõe sobre a eliminação das formas de discriminação contra as pessoas com NEE, deixando clara “[...] a impossibilidade de tratamento desigual com base na deficiência” (art. 1º, nº 2, “a”, apud FÁVERO et.al. 2007, p. 30).

No cenário brasileiro, a construção de trilhas para se chegar à inclusão, apresenta um avanço significativo ao longo dos anos. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabeleceu que a matrícula dos alunos com NEE fosse realizada, “preferencialmente”, na escola regular, havendo a possibilidade de existirem classes de ensino especializado, dentro ou fora das instituições de ensino. Em 2007, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tornou o ensino regular obrigatório, ficando determinado que as escolas regulares não podiam negar a matrícula de pessoas com NEE. No reforço a essa determinação, o Decreto nº 6571 definiu a Educação Especial como uma atividade complementar (NOVA ESCOLA, 2012).

Essa efetivação de políticas, ano após ano, tem aberto alguns caminhos rumo ao território inclusivo, é o que revela o avanço no número de matrículas dos estudantes com NEE em salas regulares. Segundo dados do censo escolar 2012, dos 820,433 mil contabilizados na educação especial, 620,777 mil frequentavam a escola regular.

Ressaltamos o avanço que a legislação trouxe para proposta educacional inclusiva. No entanto, pontuamos que o aumento no número de alunos e de cadeiras nas salas de aula da escola regular necessita ser acompanhado de uma preparação daqueles que irão receber os alunos provenientes das instituições especializadas (principalmente, escola e professores).

Com esse entendimento, salientamos que a presença de alunos com NEE na sala de aula regular requer uma mudança no processo de formação docente. Se antes estávamos centrados em duas perspectivas: uma com foco em profissionais para trabalhar com um público específico (crianças com necessidades específicas visuais, auditivas, motoras entre outras) e outra em professores para atuar somente com alunos provenientes das classes regulares, agora temos a necessidade de passarmos para uma formação de professores que exerçam sua profissão em salas *assumidamente heterogêneas* (RODRIGUES, 2008).

Essa capacitação de professores para trabalhar na diversidade é ressaltada pela Resolução CNE/CP Nº 1, de Fevereiro de 2002, a qual institui que nos cursos de licenciatura, devem está contemplados “[...] conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, aí incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” (art. 06, § 3º). Acrescentamos a esse posicionamento, não apenas a necessidade de conhecimentos teóricos para a educação inclusiva, mas também, e principalmente, que os professores passem pela experiência de lidar com alunos que possuem NEE, pois acreditamos que a simples adição de mais conteúdos à formação não fará com que o professor consiga responder melhor aos desafios que enfrenta, tendo em vista o caráter dialógico e dinâmico dessa profissão em que o ensinar envolve, também, “[...] lidar com indivíduos na sua complexidade afetiva, interativa e cognitiva” (MEDRADO, 2011, p. 31).

Pesquisadoras como Carvalho (2007), Salgado (2008), Oliveira (2009) e Medrado (2010) relatam em seus estudos sobre as alegações dos professores com relação ao despreparo para atuar na inclusão. Essa falta de formação por parte dos docentes cria, muitas vezes, uma barreira para que esses possam exercer sua profissão de maneira efetiva.

Nesse processo de adequação às políticas inclusivas, a escola, também, necessita se preparar para o acolhimento desses alunos, pois, como resalta a Constituição Federal (1988) “[...] não é qualquer tipo de acesso à educação que atende ao princípio da igualdade de acesso e permanência na escola” (art. 206, inc. I). Segundo Félix (2007) as escolas para serem inclusivas

[...] devem reconhecer e responder as necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando [...] um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades (p. 19).

A educação inclusiva, portanto, implica um refazer no processo educativo, com base em novos paradigmas, ferramentas e tecnologias.

Nessa mesma linha de raciocínio, Vygotsky (1993 [1934]) resalta que crianças com NEE, devem estudar em escolas regulares, e que essas, necessitam sim estarem preparadas, pois “[...] se uma criança cega ou surda alcança o mesmo nível de desenvolvimento de uma criança normal, a criança com deficiência alcança esse nível *de outro modo, por outro caminho, por outros meios*” (p. 06). Com base no pensamento vygotskiano, entendemos que essas crianças, percorrem outros caminhos de acesso ao mundo e ao conhecimento, possibilitando seu desenvolvimento cognitivo de forma plena, e que a escola deve estar ciente desse outro caminho a ser trilhado.

É pensando nessa perspectiva de inclusão que nos propomos investigar o que pessoas de diferentes níveis de escolaridade e com diferentes faixas etárias compreendem por educação inclusiva. Para tanto, fomos buscar na fonte do Interacionismo Sociodiscursivo os alicerces para dar base aos nossos questionamentos e indagações sobre os dizeres sociais que permeiam a sociedade sobre o processo de inclusão.

Segundo Bronckart (2009), as vozes podem ser definidas como “[...] entidades que assumem (ou às quais são atribuídas) a responsabilidade do que é enunciado” (p.326). Outras vozes podem entrar em cena e se apresentarem como secundárias em relação às vozes do

narrador e expositor de um texto, uma delas é caracterizada como “vozes sociais” que se constituem como avaliações externas imputadas ao texto.

Por vozes sociais, entendemos conhecimentos ou dizeres advindos de outrem que são tomados de empréstimo para constituir o dizer do narrador, do expositor ou autor de um texto (BRONCKART, 2009). Na nossa pesquisa, verificamos que ao investigar as respostas dos sujeitos colaboradores referentes ao questionário, percebemos a presença frequente de “vozes sociais” imbricadas no dizer dos participantes.

### Uma opção metodológica

Os dados que compõem o *corpus*<sup>35</sup> da nossa pesquisa foram gerados através de entrevistas semi-elaboradas com cinco colaboradores (doravante C1, C2, C3, C4 e C5) entre os meses de novembro de 2009 e janeiro de 2010. A escolha por entrevistas semi-estruturadas é justificada por acreditarmos ser mais provável que os saberes, as vivências e “[...] os pontos de vista dos sujeitos entrevistados sejam expressos em uma situação de entrevista com um planejamento relativamente aberto do que em uma entrevista padronizada” (FLICK, 2004, p. 89).

Vejam no quadro a seguir um breve perfil dos sujeitos, participantes desta investigação:

Colaboradores	Idade	Profissão
C1	30 anos	Estudante de medicina
C2	18 anos	Concluente do Ensino Médio
C3	60 anos	Professora Aposentada
C4	35 anos	Professor da rede regular de ensino (Ensino Médio – rede pública)
C5	25 anos	Técnica de enfermagem

Quadro 01 – Perfil dos colaboradores

A pesquisa é de cunho qualitativo, uma vez que a reflexividade é um dos pilares desse tipo de pesquisa por manter como foco as interpretações tanto dos estudados quanto do pesquisador, como afirma Flick:

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo de pesquisa. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...] (FLICK, 2004, p.22).

Desse modo, na seção a seguir, passaremos à análise das entrevistas dos sujeitos participantes da pesquisa, buscando observar e discutir como essas pessoas interpretam e avaliam a presença de alunos com deficiência visual na sala de aula da escola regular.

<sup>35</sup> Os dados foram gerados no âmbito do projeto de pesquisa *O ensino de língua inglesa a deficientes visuais: em busca dos lugares verdadeiros* (PIBIC-CNPq/ UFPB). Essas entrevistas nos conduziram – na época do projeto – para inúmeras inquietações acerca do entendimento da sociedade sobre a educação inclusiva, inquietações estas que necessitavam de mais espaço para discussões e que, assim, extrapolaram o âmbito do projeto e chegaram na constituição deste artigo.

## Uma leitura dos dizeres sociais

Machado e Bronckart (2009) ressaltam que é por meio das diferentes vozes postas em cena, e da relação entre elas, que fica evidenciado o debate social que carregam. Assim, constatamos que o discurso dos colaboradores dessa pesquisa está permeado por diversas vozes, dentre elas as sociais, que deixam ecoar as representações dos nossos entrevistados acerca do processo de inclusão.

Na análise dos questionários foi constatado um saber lacunar dos entrevistados com relação ao processo de educação inclusiva:

C<sub>1</sub>: Não...nunca ouvi falar assim de nada não... tenho conhecimento não

C<sub>5</sub>: Eu não sei

C<sub>4</sub>: Educação Inclusiva é aquela que tem como competência é ... dar suporte as pessoas de ... que tem algum tipo de deficiência algum tipo de deficiência física...é isso

Chama-nos a atenção o desconhecimento apresentado por C<sub>1</sub> e C<sub>5</sub> sobre a educação inclusiva, uma que *não sabem* ou *nunca ouviram falar* acerca desse processo, evidenciando que apesar dos avanços nas leis e políticas, o discurso da inclusão ainda não chega à sociedade como um todo. Já no fragmento da fala de C<sub>4</sub> vemos ecoar uma voz social que apregoa a educação inclusiva como um *suporte* às pessoas com deficiência. Ressaltamos, como já discutido anteriormente, que a inclusão não consiste em um suporte para educação de alunos com deficiência, pelo contrário, a escola inclusiva é o principal meio de formação educacional dessas crianças e jovens e os institutos especializados se apresentam como um suporte a essa educação. Essa voz social, portanto, reflete o *dessaber* presente e reproduzido nos discursos que permeiam a sociedade sobre a educação inclusiva.

A maioria dos entrevistados, outrossim, reclama o fato de não haver preparação universitária por partes dos professores da rede regular de ensino, uma vez que na própria universidade muitas vezes não há uma disciplina que se destine à formação do professor que possa atender “[...] as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais” como ressalta a Resolução CNE/CP N° 1, de Fevereiro de 2002 (BRASIL, 2002, p.03).

C<sub>1</sub>: [...] num acho que são preparados pra isso [...] eu entendo que é porque não/não é/não é passado isso na/própria faculdade não é não é visto isso... se é visto é com/ é tido como uma cadeira optativa.

C<sub>3</sub>: Eu acho que não a maioria deles num tão num tem preparo pra lidar com esses tipos de pessoas não por:que a maioria dos professores do ensino público e alguns das privadas num tem nem é licenciatura na área que eles vão atuar e: num tem experiência em lidar com esses tipos de pessoas ai por isso eu acho que eles num tem preparo ainda

C<sub>4</sub>: Ainda tá muito longe a rede pública de atender os portadores de deficiência porque os professores a maioria não são preparados ainda é devido é uma falta de: uma falta de: falta de material falta também de que as universidades é: repassem melhor conteúdo para que os professores venham trabalhar em sala de aula

Esses fragmentos demonstram que ainda há um hiato entre o que se espera da formação do professor e o que de fato existe. É interessante notar que ao argumentar que os professores não estão preparados para atuar na escola inclusiva, C<sub>1</sub>, C<sub>3</sub> e C<sub>4</sub> mobilizam duas vozes sociais que são responsabilizadas por essa falta de preparação dos docentes. Uma voz

social que afirma que a universidade não forma os professores para essa nova realidade e outra que aponta que eles não passaram pela experiência de ensinar a turmas com alunos com deficiência. Essas vozes nos remetem, novamente, ao postulado pela Resolução CNE/CP Nº 1, de Fevereiro de 2002, no que concerne à formação dos professores e nos faz refletir até que ponto a universidade vem dando uma resposta concreta às políticas de educação inclusiva, para que os professores entrem nas escolas mais preparados para exercerem um atividade, de fato, condizente com os preceitos da inclusão.

Ressaltamos na fala de C<sub>3</sub> outra voz social que responde ao tema da falta de preparação dos professores, uma voz que traz a ausência de material adequado para atender as necessidades dos alunos com NEE, como sendo um dos fatores dessa falta de preparação. Material e recursos adequados para responder as necessidades da escola inclusiva aparecem em outra voz que permeia a fala dos colaboradores desse estudo e que diz respeito ao despreparo da escola para lidar com os alunos advindos dos institutos especializados. Vejamos os fragmentos a seguir:

C<sub>1</sub>: É a própria é:: a própria ... é:: vamos dizer assim a falta de recursos como eu falei os professores não são treinados pra isso a própria escola não tem recursos pra isso

C<sub>4</sub>: As escolas como eu falei elas não elas não tem instrumentos adequados para/para fazer acontecer a educação é para/para com esses portadores de deficiência alguns professores tentam né mas ... não tem êxito sem êxito pelo menos na escola que eu ensino na escola que eu leciono alguns professores lidam com: com os portadores de deficiência mas infelizmente não obtém êxito os mesmos passam de/de série por passar mesmo uma questão de agradar mesmo os próprios alunos pais de alunos mas até agora o que vi não tem sucesso.

Ao deixar ecoar essa voz social que diz que a escola não está preparada para receber os alunos com deficiência, dada a não disponibilização de instrumentos que estejam de acordo com as necessidades desses alunos, os entrevistados reforçam a discussão de Félix (2007), apresentada anteriormente, de que para serem inclusivas as escolas necessitam, dentre outras coisas, de *currículo*, *arranjos organizacionais*, *estratégias de ensino* e *recursos* adequados às demandas do contexto educacional inclusivo.

É relevante notar, igualmente, que o discurso de C<sub>4</sub> deixa transparecer, além da questão da falta de recursos materiais que existe nas escolas, o fato do não comprometimento por parte dos professores e da falta de coerência entre os objetivos que o professor traça para determinada série e o que se espera dos alunos enquanto resultados efetivos de aprendizagem, uma vez que na fala do entrevistado fica atestado que os alunos passam de série não por obra de seu êxito, de seu mérito, mas pela obra de outro alguém que se torna responsável pelo seu “aprendizado”, quando ele afirma “[...] os mesmos passam de/de série por passar mesmo uma questão de agradar mesmo os próprios alunos pais de alunos [...]”. Nesse sentido, há, para tanto, uma voz social que afirma que os com deficiência passam de série por convenção e não porque apreenderam os conhecimentos exigidos.

Como no discurso da formação docente lacunar e falta de preparação da escola regular para atuar na perspectiva inclusiva, a voz social que considera que a educação das pessoas com deficiência deve ocorrer nas instituições especializadas, ainda é percebida como presente na memória social. Vejamos o que alguns colaboradores dizem ao serem questionados onde a pessoas com deficiência deveriam estudar:

C<sub>3</sub>: A/a/a escola propriamente pra eles deficientes né porque é diferente da outra as/ de forma de trabalhar com aluno normal né?

C<sub>5</sub>: Numa escola especifica pra eles [...] deve ter um uma escola própria pra eles

Essa voz social que atribui a educação dos alunos com NEE à escola especializada parece, outrossim, ser um reflexo da ambiguidade presente no termo “preferencialmente” estabelecido pela LDB em 1996, que colocava em dúvida onde, de fato, esses alunos deveriam estudar. Essa referida voz também corrobora o pensamento de Rodrigues (2006, p.309), ao destacar que a inclusão não pode ser desenvolvida em sistemas educativos desprovidos de recursos adequados, pois ela “tem que se constituir uma resposta de qualidade para poder, por exemplo, representar uma alternativa séria às escolas especiais [...] se não, por que irão os pais preferir a inclusão”.

Chama-nos a atenção, igualmente, o discurso sobre normalidade versus deficiência presente na fala de C<sub>3</sub>, e da voz social que se responsabiliza por essa temática ao evidenciar que as crianças com deficiência visual e as ditas “normais” devem estudar em escolas diferentes. Esse discurso está presente em outros segmentos da fala dessa entrevistada ao dizer que:

C<sub>3</sub>: [...] tem que ter o professor é: propriamente professor pra trabalhar com essa turma é:.... é:: professor de visual né... e professor de alunos normal né... normal... o que eu trabalhei é aluno normal né... que **lê... escreve... fala bem direitinho** [...]. [grifo nosso]

Vemos ecoar nesse fragmento uma voz que diz que o aluno com NEE não *lê, escreve* ou *fala direito*, o que aponta para um déficit de desenvolvimento cognitivo. Essa voz evidencia, portanto, o discurso da normalidade vigente na nossa sociedade, que é o discurso da saúde<sup>36</sup> que diz que tudo aquilo que está dentro da maioria dos casos seria considerado normal e o oposto o não normal.

O fala de C<sub>5</sub> parece, também, deixar transparecer que os alunos com deficiência visual possuem algum problema de desenvolvimento cognitivo, quando afirma que eles terão dificuldades no “acompanhamento... se eles estudarem numa escola regular junto com os outros eles não vão conseguir acompanhar”. Nesse excerto percebemos a voz do discurso da normalidade falando novamente, e reafirmando que os alunos com deficiência não acompanham as aulas em escolas regulares e, em consequência, necessitam de escolas especializadas.

Essa voz, mais de uma vez ecoada nas entrevistas com colaboradores da pesquisa, diverge dos estudos vygostskianos acerca do desenvolvimento cognitivo das crianças com deficiência visual, uma vez que o autor postula (cf. seção 1) que as crianças com deficiência visual ou auditiva têm a mesma capacidade de aprendizagem que as crianças que não apresentam esse tipo de deficiência.

É importante ressaltarmos que, igualmente contrária a essa perspectiva de que os alunos com deficiência devem estudar em escolas especializadas, percebemos na fala de um dos nossos entrevistados, o entendimento de que a inclusão está em andamento, que é algo possível de acontecer e que, portanto, os alunos com deficiência devem estudar nas escolas regulares. Esse entendimento, no entanto, é acompanhado de ressalvas em relação às dificuldades que esses alunos podem encontrar em sala de aula de escola regular.

Quando perguntado sobre onde os alunos com deficiência deveriam estudar, C<sub>2</sub> diz: “acho que na sala de aula normalmente com/com outros alunos mas [sic] sendo que os professores deveriam ter uma atenção especial a esses portadores de deficiência...”, deixando

<sup>36</sup> Dentro do contexto do estudo das patologias, Brasileiro-Filho (2004, p.01) define “normal ou normalidade” a partir do conceito de saúde. Para o autor, o termo saúde se refere ao indivíduo e o termo normalidade aos “parâmetros de parte estrutural ou funcional do organismo. O normal (ou a normalidade) é estabelecido a partir da média de várias observações de determinado parâmetro, utilizando-se para seu cálculo métodos estatísticos. Os valores normais para descrever parâmetros do organismo [...] são estabelecidos a partir de observações de populações homogêneas, da mesma raça, vivendo em ambientes semelhantes e cujos indivíduos são saudáveis dentro do conceito citado anteriormente”.

clara a necessidade de haver uma mudança na atitude do professor por conta da presença desse aluno. E ainda quando questionado sobre a aprendizagem dos alunos com NEE em escolas regulares, a voz de C<sub>2</sub>, de certo modo, nos remete a citação de Félix (2007) supracitada quando reflete sobre a efetivação de estratégias de ensino, de uso de recurso e de parceria com as comunidades para que o processo de inclusão seja satisfatório. Vejamos a voz de C<sub>3</sub> nesse outro fragmento:

C<sub>2</sub>: Acho que eles são... é difícil pra eles pra:... pra: ver o que no: o que tá no/no o que tá no quadro e tudo mais/mas sendo que é uma questão de:: de esforço mesmo e: ajuda dos professores... uma ajuda mútua de todos... dos amigos... da escola... dos professores... dos coordenadores... é isso.

Acreditamos que o posicionamento de C<sub>2</sub> como sendo favorável à educação dos alunos com NEE na escola regular, pode ser explicado pelo fato de que ele vivencia esse debate sobre a educação inclusiva. Pois, como destacado anteriormente, a obrigatoriedade da matrícula desses alunos na escola regular ocorre em 2008, quando C<sub>2</sub>, ainda desenvolve sua formação escolar.

### Algumas considerações

A análise revela que as vozes sociais – ecoadas nas entrevistas com os colaboradores da pesquisa – acerca do processo de inclusão de pessoas com NEE, parecem, ainda, girar em torno dos impedimentos, das barreiras para a aprendizagem desses alunos. O *Outro* ainda é visto como um *ser diferente* que precisa de uma *atenção especial*, de uma escola específica.

Dessa forma, ressaltamos que, além da remoção das barreiras relacionadas à falta de formação, de preparação da escola e de material adequado para trabalhar com alunos com NEE, existe a necessidade de superação de barreiras atitudinais, pois, acreditamos que a ausência de um querer fazer em prol do *Outro* ainda é um dos maiores empecilhos para que as pessoas com deficiência tenham acesso aos seus direitos. Precisamos, desse modo, de um querer fazer em prol de *Todos*, para que a educação do *Outro* não seja um faz de conta, como ressaltado por C<sub>4</sub>, ao dizer que “[...] os alunos se encontram lá na sala de aula fazem de conta que assistem e os professores fazem de conta que [...] ensinam a esse tipo de/de/de aluno”.

### Referências

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em: 5 de outubro de 1988. Artigo 208. Disponível em:

< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm)>. Acesso em: 11 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

< <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 16 mar. 2013.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm)> . Acesso em: 08 set. 2012.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP nº1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em:

< [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 11 set. 2012.

- \_\_\_\_\_. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.
- \_\_\_\_\_. (2012b). Censo da Educação Básica. INEP, 2012.
- BRASILEIRO-FILHO, Geraldo. *Biogliolo: patologia geral*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. Trad. Anna Raquel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 2009.
- CARVALHO, Rosita. Elder. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga et al. *Atendimento educacional especializado – aspectos legais e orientações pedagógicas*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.
- FÉLIX, Ademilde. A tolerância como elemento essencial para o professor atuar na escola inclusiva. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz e SILVA, Kleber Aparecido da (Orgs.). *Linguística Aplicada: Múltiplos Olhares*. Brasília: Pontes, 2007.
- FLICK, UWE. *Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Trad. Sandra Netz. 2ªd. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- MEDRADO, Betânia Passos. Compreensão da docência como trabalho: reflexões e pesquisas na/da linguística aplicada. In: MEDRADO, Betânia Passos e PÉREZ, Mariana (Orgs.). *Leituras do agir docente: A atividade educacional à luz da perspectiva interacionista sociodiscursiva*. São Paulo: Pontes Editores, 2011.
- \_\_\_\_\_. *Interação com alunos portadores de deficiência visual: motivos, intenções e capacidades no discurso de professoras*. Anais do II Congresso Linguagem e Interação. São Leopoldo, 2010.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Discurso de identidades*. São Paulo. Mercado de letras, 2003.
- OLIVEIRA, Luzia de Fátima Medeiros de. *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- REVISTA NOVA ESCOLA. *Inclusão: ameaça de retrocessos no atendimento de alunos com NEE*. Disponível em: < <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/inclusao-ameaca-retrocessos-atendimento-alunos-nee-683612.shtml?page=1>>. Abril de 2012. Acesso em: 08 set. 2012.
- SALGADO, Simone da Silva. Inclusão e Processos de Formação. In.: SANTOS, Mônica Pereira dos e PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.). *Inclusão em educação: Culturas, políticas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2008.
- SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In.: RODRIGUES, David (org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 15-34.
- RODRIGUES, David. Dez idéias (mal)feitas sobre a educação inclusiva. In: RODRIGUES, David (Org.). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a educação inclusiva*. São Paulo: Summus, 2006, p. 299-318.
- \_\_\_\_\_. Desenvolver a educação inclusiva: dimensões do desenvolvimento profissional. *Inclusão: Revista da educação especial*. Brasília, v.4, nº2. Jul./Out. 2008, p. 7-16.
- TOMASELLO, Michael. *Origens Culturais da Aquisição do Conhecimento Humano*. Trad. Claudia Berliner. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Espanha: UNESCO, 1994. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.
- VYGOTSKY, Lev Semionovitch. The Fundamentals of Defectology (Abnormal Psychology and Learning Disabilities) In.: *The Collected Works of L. S. Vygotsky*. Editores da tradução para o inglês: R. W. Rieber and A.S. Carton. New York: Plenum Press, 1993 [1934].